

# **Mentorn i fokus**

En kvalitativ studie om mentorers uppfattningar  
om bärande mentorskvalitéer

Cecilia Becker och Josefin Anderssén

Avhandling pro gradu i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Allmän pedagogik

Åbo Akademi

Vasa 2019

Handledare: Janne Elo

Författare	Årtal
Anderssén Josefin och Becker Cecilia	2019
Arbetets titel	
Mentorn i fokus - En kvalitativ studie om mentors uppfattningar om bärande mentorskvalitéer	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen.	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	90
Referat	
<p>Syftet med avhandlingen är att utforska mentorskap i näringslivet ur ett mentorsperspektiv. Vi vill undersöka vad aktiva mentorer anser är kännetecknande för en bra mentor, dvs. vilka mentorns bärande kvalitéer är ur ett mentorsperspektiv. Vi vill även ge en ökad kunskap för mentorskap som kompetensutvecklingsmetod.</p> <p>Avhandlingens forskningsfråga är:</p> <p>Vad har mentorer för uppfattningar om bärande mentorskvalitéer?</p> <p>Avhandlingen följer en fenomenografisk forskningsansats och datainsamlingsmetoden är kvalitativa intervjuer. Respondenterna som intervjuats är fem stycken varav två är kvinnor och tre är män. Respondenterna besitter mentorserfarenheter och är aktiva mentorer i näringslivet.</p> <p>Undersökningens resultat visar en bred variation på olika bärande mentorskvalitéer. Kategorierna är: lyhördhet, empatisk, osjälviskhet, förmåga att anpassa sig till individer, öppenhet, förmåga att använda sitt kontaktnät, analysförmåga, förmåga att anpassa sig till situationer, vikten av erfarenhet, självinsikt, personlig integritet, reflekterande förhållningssätt till den egna erfarenheten, ödmjukhet, stark etisk hållning, genuint engagerad samt nyfikenhet. Utifrån det kan man dra slutsatsen om att mentorn är en social varelse som innehar social kompetens. Mentorn är även självmedveten och reflekterande över sin egen identitet. Mentorn behöver samtidigt besitta kunskaper och färdigheter som krävs för det uppdrag man åtar sig. Dessa bärande mentorskvalitéer fungerar som riktlinjer för vilka kvalitéer som anses betydelsefulla hos en mentor.</p>	
Sökord/Indexord enl. tesaurus	
mentorskap, kompetensutveckling, HRM, HRD, kompetensutvecklingsmetod, mentorskvalitéer, mentorship, competence	

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning och bakgrund</b>	1
1.1 Syfte och forskningsfråga	2
1.2 Avhandlingens fortsatta disposition	2
<b>2 Kompetensutveckling i näringslivet</b>	4
2.1 Human Resource Management (HRM)	4
2.1.1 Vad är kompetens?	8
2.2 Human Resource Development (HRD)	14
2.2.1 HRD:s fyra olika områden	16
2.2.3 HRD och pedagogik i arbetslivet	17
2.2.2 Utveckling av kompetens	18
<b>3. Vad är mentorskap?</b>	25
3.1 Relationen i mentorskapet	29
3.2 Olika former av mentorskap	31
3.3 Mentorns egenskaper och kompetenser	33
3.3.1 Mentorns fördelar i mentorskapet	35
3.4 Närliggande begrepp till mentorskap	37
3.5 Slutsats	39
<b>4. Metod och genomförande</b>	40
4.1 Val av metod	40
4.2 Fenomenografi som forskningsansats	41
4.3 Intervjuer som datainsamlingsmetod	42
4.4 Respondenternas urval	45
4.5 Undersökningens genomförande	46
4.6 Databearbetning och analys	47
4.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetiska aspekter	49
<b>5. Resultatredovisning</b>	51

5.1 Hur beskriver respondenterna sitt mentorsuppdrag? .....	51
5.2 Uppfattningar om bärande mentorskvalitéer .....	53
<b>6. Resultatdiskussion .....</b>	<b>66</b>
6.1 Mentorers uppfattningar om bärande mentorskvalitéer i relation till den teoretiska referensramen.....	66
6.2 Mentorers uppfattningar om bärande mentorskvalitéer i relation till den holistiska kompetensmodellen .....	71
<b>7. Sammanfattande diskussion .....</b>	<b>75</b>
7.1 Avslutande diskussion .....	75
7.2 Metoddiskussion .....	76
7.3 Förslag på fortsatt forskning .....	77
<b>Referenser.....</b>	<b>79</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>85</b>

## Figurförteckning

<b>Figur 1:</b> HR-cykeln .....	7
<b>Figur 2:</b> Kompetensens delar .....	9
<b>Figur 3:</b> Kompetenshanden .....	9
<b>Figur 4:</b> Holistisk modell av kompetenser .....	11
<b>Figur 5:</b> Mentorers uppfattningar om bärande mentorskvalitéer .....	53
<b>Figur 6:</b> Bärande kvalitéer i relation till den holistiska modellen .....	72

## Tabellförteckning

<b>Tabell 1:</b> Olika former av mentorskap .....	33
<b>Tabell 2:</b> Tabell över olika former av stöd .....	37
<b>Tabell 3:</b> Respondenternas bakgrund och mentorroll .....	46

# 1 Inledning och bakgrund

Utveckling av kompetens och lärande är viktigt, både för den enskilda individen och organisationen (Tedenljung, 2008, s. 34). Lärande och utveckling av människans kompetenser är en essentiell del i det livslånga lärandet. Det ses som ett sätt att uppnå meningsfullhet genom sina handlingar. (Steffens, 2015, s. 55.) En typ av lärandemetod för utveckling av kompetenser som Collin och Watson (2014) redogör för är mentorskap, vilket är temat för denna avhandling. Varför är mentorskap viktigt och vad betyder det för organisationen? Pfeffer (refererad i Bjurklo & Kardemark, 2003, s. 21) frågar sig vad som är unikt i organisationer och vad är det som gör en organisation konkurrenskraftig? Svaret han redogör för är medarbetarna. Medarbetarna och deras kompetens är det som är unikt för en organisation. (Bjurklo & Kardemark, 2003, s. 21.)

Mentorskap är en viktig del i utvecklingen på både ett professionellt och personligt plan för individen, eftersom det höjer motivation till lärande och främjar till ett livslångt lärande. (Ruginosu, 2014, s. 536). Eftersom att mycket fokus i näringslivet ligger på att kontinuerligt utvecklas, både på ett personligt plan och i organisationer, har vårt intresse för mentorskap uppstått. Grima (2014) hänvisar till Allen et al., Allen och Haggard et al. som menar att det i tidigare forskning om mentorskap finns ett tydligt fokus på adepten. Adepten är alltså den person som får stöd och vägledning (Mathisen, 2009, s. 22). Vi anser därför att det finns ett behov för vidare forskning, eftersom att mentorer överlag fått mindre uppmärksamhet och det har forskats mindre kring mentorns roll i mentorskapsrelationen. Vi vill i denna avhandling ta fasta på mentorns perspektiv och därmed uppmärksamma och sätta mentorn i fokus. Utifrån det växte vårt intresse för några frågeställningar. Hur kan dagens organisationer locka fler personer att ställa upp som mentorer? Vad kännetecknar en bra mentor? Vad vet man egentligen om mentorers kvalitéer? Dessa frågeställningar satte grunden till vårt syfte med denna avhandling.

Samtidigt ur ett mer organisatoriskt perspektiv ses utveckling som ett faktum i dagens ständigt föränderliga miljö. Anställda måste hänga med i utvecklingen och ha förmågan att kunna anpassa sig till förändringar. Det kan menas som att anställda inte längre bara ska vara produktiva i sitt arbete, utan både produktiva och lärande i arbetet. (Tedenljung, 2008, s. 34.) Ytterligare presenterar Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD) och Europeiska Unionen (EU) livslångt lärande som koncept, där utvecklingen av mänskligt kapital

ses som en nyckel investering. Utbildning bör bland annat bli betraktad som en investering för organisationen. (Becker, refererad i Ahlgren & Engel, 2011, s. 332.) Men ur ett mer kritiskt perspektiv, satsar man verkligen på att utveckla personal även för den enskilda individens skull i organisationen? Hurudan syn finns det på människan inom organisationer? Om man ser på forskning om kompetensutveckling, kan man konstatera att mycket av forskningen är gjord utifrån en ekonomisk synvinkel och det finns betydligt mindre pedagogisk forskning om fenomenet. Utifrån den ekonomiska synvinkeln framhålls det en mer instrumentell syn på människan och lärandet. Man kan diskutera om individen endast ses som en mänsklig resurs i organisationen och om det slutgiltiga målet i organisationen är att skapa konkurrensfördelar och att nå vinst. Vi vill därför ur ett mer pedagogiskt perspektiv förhålla oss till denna organisatoriska syn.

## 1.1 Syfte och forskningsfråga

Syftet med avhandlingen är att utforska mentorskap i näringslivet ur ett mentorsperspektiv. Vi vill undersöka vad aktiva mentorer anser är kännetecknande för en bra mentor, dvs. vilka mentorns bärande kvalitéer är ur ett mentorsperspektiv. Avsikten med avhandlingen är även att ge en ökad kunskap för mentorskap som kompetensutvecklingsmetod. För att kunna uppnå syftet har vi därför tagit fram en frågeställning.

Avhandlingens forskningsfråga är:

Vad har mentorer för uppfattningar om bärande mentorskvalitéer?

## 1.2 Avhandlingens fortsatta disposition

Avhandlingen är indelad i sju stycken kapitel. Det första (1) kapitlet börjar med inledning och bakgrund till avhandlingens tema samt syfte och forskningsfråga. Vi har valt att dela in den teoretiska referensramen i två skilda kapitel, kapitel två (2) och tre (3). Kapitel två (2) fungerar som en bakgrund och syftet är att ge en grundförståelse till fenomenet mentorskap. I kapitlet presenteras Human Resource Management teorier och HR-cykeln följt av en redogörelse av begreppet *kompetens*. Därefter presenteras Human Resource Development teorier och även kompetensutveckling. Kapitel tre (3) fokuserar på mentorskap och beskriver vad ett mentorskap är. I kapitlet presenteras även relationen i mentorskapet, olika former av mentorskap samt

mentorns egenskaper och kompetenser. Kapitlet avslutas med en redogörelse av närliggande begrepp till mentorskap.

Sedan kommer vi in på metodkapitlet som är det fjärde (4) kapitlet, där vi redogör för en kvalitativ forskningsansats. Därefter redovisar vi för den fenomenografiska ansatsen med halvstrukturerade intervjuer. Vidare presenteras urvalet av respondenter, hur undersökningen genomförts och hur materialet har analyserats. Metodkapitlet avslutas med en redogörelse för undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet samt forskningsetiska aspekter.

I det femte (5) kapitlet presenteras resultatredovisningen. Vi inleder med en beskrivning av respondenternas mentorsuppdrag och därefter presenteras respondenternas uppfattningar om bärande mentorskvalitéer. I det sjätte (6) kapitlet för vi en diskussion kring resultatet och jämför resultatet i relation till den teoretiska referensramen. Därefter ställer vi de bärande mentorskvalitéerna i relation till den holistiska kompetensmodellen.

Slutligen i det sjunde (7) och sista kapitlet för vi en sammanfattande diskussion kring avhandlingen. I kapitlet ingår en avslutande diskussion, metoddiskussion följt av förslag på fortsatt forskning.

## 2 Kompetensutveckling i näringslivet

För att förstå fenomenet mentorskap inleds avhandlingens teoridel med en bakgrund till fenomenet. Vi kommer därför att ta upp teori om Human Resource Management (HRM), beskriva HR-cykeln och redogöra för begreppet *kompetens*. Därefter kommer vi att beskriva arbetet inom Human Resource Development (HRD) där vi anser att avhandlingens fokus tar sin utgångspunkt. Det är viktigt att vi redogör för dessa komponenter, för att få en förståelse för mentorskapet i relation till kompetensutveckling. Därefter kommer det att redogöras för kompetensutveckling och dess innebörd.

### 2.1 Human Resource Management (HRM)

Lindmark och Önnevik (2011, s. 22) refererar till Bratton och Golds definition på Human Resource Management (HRM) som ”Den del av ledarskapsprocessen som specialiserar sig på de anställdas roll i organisationen. HRM framhäver att de anställda är nyckeln till ett stadigvarande konkurrenskraftigt försprång”. I denna avhandling används begreppet med den engelska förkortningen (HRM), eftersom att det är ett allmänt accepterat uttryck inom området. En del personalavdelningar har även döpt om namnet till HR-avdelningar (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 21). En HR-avdelning definieras enligt Lepak och Gowan (2010, s. 5) som en stödfunktion i organisationen som spelar en avgörande roll i strukturering och implementering av organisationens policy för administration av de anställda.

Innan begreppet *HRM* fick sitt nuvarande namn kallades det tidigare för personaltjänst och senare för personaladministration (PA). I ett mycket senare skede övertogs namnet personaladministration av engelskans HRM-begrepp. Dock handlar båda begreppen *HRM* och *PA* om att hantera frågor som berör anställda inom ett företag. (Granberg, 2011, s. 17.)

I dagens samhälle behöver organisationer vara snabbtvecklande, ha den senaste tekniken, uppdaterade strategier samt affärsplaner men vad är det egentligen i organisationer som skapar konkurrensfördelar? Enligt Lindmark och Önnevik (2011, s. 9) är de mest lovande organisationerna i dagens samhälle de som väljer att satsa på att utveckla de mänskliga resurserna i organisationen. I organisationens strategi behöver personalfrågor och personalidéer finnas med, där utveckling av personalen prioriteras. Signaler som tyder på att det finns saker



som bör förbättras inom området HRM är om personalomsättningarna är för höga, ett flertal sjukskrivningar eller okunnighet inom utvecklingsarbete. Lindmark och Önnevik (2011, s. 9) påstår att strategin till att hålla en motiverad och effektiv personal i en organisation sker genom ett strategiskt HRM-arbete förenat med organisationsutveckling, utveckling inom verksamheten samt extern anpassning. Det finns en hel del teorier utarbetade inom HRM, som handlar om lärande och organisationsutveckling, för att benämna några ämnen (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 21). McKenna och Beech (2008, s. 21) menar även att om organisationen genom sitt HRM-arbete prioriterar personalens välmående, så inspireras och motiveras de anställda att prestera i sitt arbete.

### *Begreppen human, resource och management*

Lindmark och Önnevik (2011) beskriver de tre centrala begreppen *human*, *resource* och *management*. Ordet *human* anses som ett mjukt begrepp av dessa tre och det handlar om att se individen som en unik individ. Personens behov och känslor behöver beaktas och framförallt behöver personen motiveras i sitt arbete. Det andra begreppet *resource* är motsatsen till *human* och ett hårdare begrepp. Det handlar om att människan ses som en mänsklig resurs, som en tillgång i en större helhet. Fokus är riktat på resultat och ekonomiska faktorer är avgörande inom begreppet. Till skillnad från begreppet *human* ses detta perspektiv på personalutveckling som en utgift eller investering, vilket med andra ord speglar en mer organisatorisk och ekonomisk syn. Utbildning kan ur ett organisatoriskt perspektiv ses som en lönsam investering i organisationen där medarbetarnas kompetens utvecklas. De anställda känner även att de blir uppskattade genom att organisationen satsar på dem. Det som dock medför utgifter för organisationen är om de individer som fått utbildning sedan lämnar organisationen, då går organisationen miste om resursen. (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 23–25.)

Det sista begreppet att förklaras inom HRM är *management*, som handlar om strategiskt ledarskap (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 25). Armstrong (refererad i McKenna & Beech, 2008, s. 15) menar att det inom HRM behöver finnas ett strategiskt ledarskap för att en organisation ska kunna uppnå uppsatta mål. Wilton (2013, s. 4) menar att ledarskapet inom HRM bör fokusera på de metoder, procedurer, policyn och filosofiska synsätt som utgör ett ramverk i relationen mellan en anställd och en arbetstagare. Ledarskapets centrala uppgifter är att först och främst se till att de mänskliga resurserna möter organisationens behov. Detta behöver ske genom HRM-aktiviteter. Ledarskapet behöver även se till att de anställda presterar mot att uppnå organisationens uppsatta mål. Det behöver samtidigt finnas ett belöningssystem för att de anställda ska vilja prestera. Ledarskapet finns även inom HRD, där syftet är att utveckla de

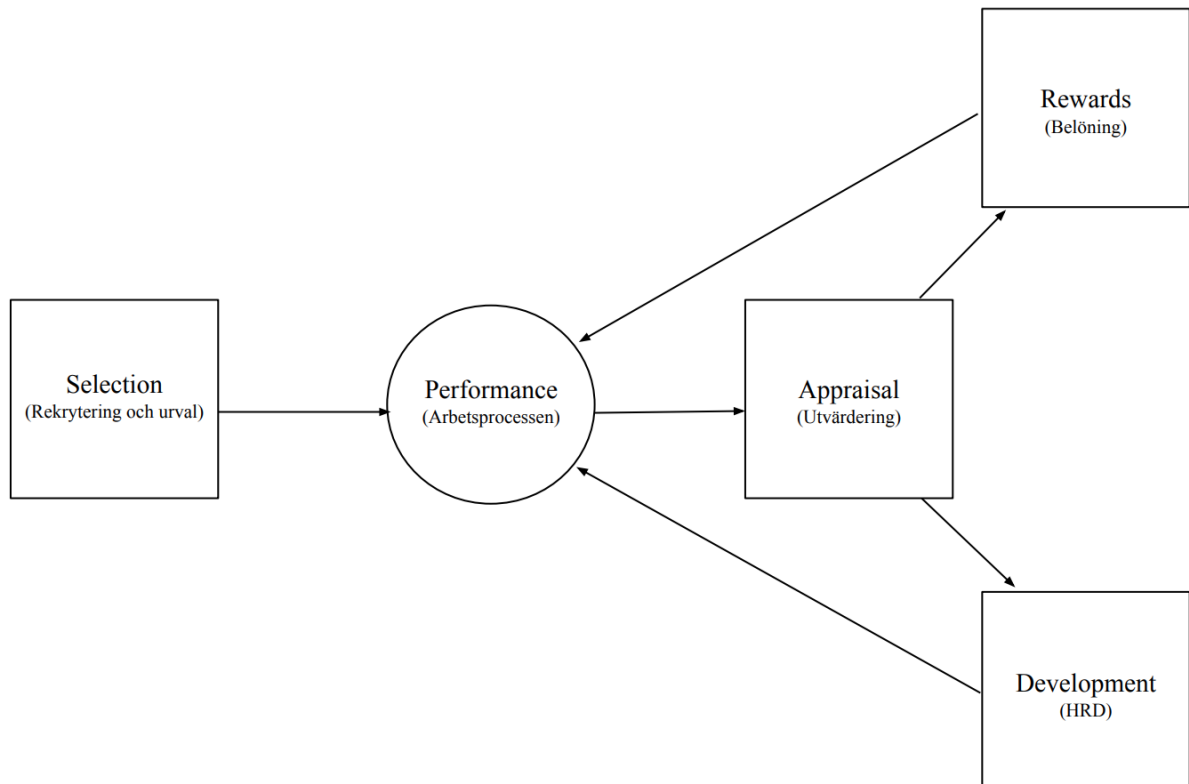
anställdas kompetenser. Slutligen behöver ledarskapet hantera anställningsförhållanden dvs. hur de anställdas engagemang hanteras i organisationen. Ledarskapet behöver alltså se till att de anställdas röster blir hörda och att detta kommuniceras vidare i syfte att de anställda ska kunna påverka organisationens målsättningar. (Wilton, 2013, s. 4–5.) Det är även viktigt att de som befinner sig i en ledarskapsposition implementerar de riktlinjer som finns inom HRM:s policy i sitt arbete. Det ligger ett ansvar hos alla i en ledarskapsposition att arbeta utifrån dessa riktlinjer. (McKenna & Beech, 2008, s. 15.) Utifrån detta kan likheter ses med begreppet *management* och *resource* eftersom fokusen inom de båda delarna ligger på att det ska gynna och vara lönsamt för organisationen. Begreppet *human* beskriver däremot ett mer individinriktat arbete, där den anställda är i fokus.

#### *HRM-verksamhetens ansvar*

HRM-verksamheten ska ingå som en del av organisationens mål, strategier och ledarskap. HRM består av flera olika delar, bl.a. rekrytering, arbetsprocesser, introduktion till arbetsplatsen, utvärdering, belöning, utvecklingsprocesser och utveckling av både den enskilda individen och grupper. HRM som funktion handlar om att se till både hela arbetsgrupperna på arbetet och den enskilda arbetstagaren och ge dem utrymme för att växa och avancera i yrkesrollen. HRM ska fungera och ge förutsättningar för ett utvecklande och lärande klimat, där allas egna unika förutsättningar ska vara i fokus samt att det bör ges möjlighet till att utveckla deras förmågor. (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 22.).

#### *HR-cykeln*

För att tydliggöra HRM-verksamheten har vi valt att förklara dess funktioner utifrån en modell utformad av Fombrun, Tichy och Devanna (1984).



Figur 1: HR-cykeln. (Fombrun et al. 1984, s. 41).

Modellen som illustrerats har en inverkan på arbetsprocessen i organisationen både ur ett individ- och organisationsperspektiv. Utav alla dessa komponenter som illustreras i modellen, är arbetsprocessen den som har ett samband till samtliga komponenter. Arbetsprocessen ses som en naturlig del i HR-cykeln, men arbetsprocessen är även det som uppstår utav rekrytering och urval, utvärdering, belöning och HRD-arbete. Vid rekrytering och urval behöver organisationen hitta personer som kan utföra arbetsuppgifterna på bästa möjliga sätt. Arbetstagarnas utförande behöver sedan utvärderas för att organisationen ska kunna belöna dem utifrån deras prestationer. Genom belöning motiverar man arbetstagarna vidare till att prestera ännu bättre och genom HRD-arbete vill man att arbetstagarna vidareutvecklas i sina arbetsuppgifter samt att man förbereder dem inför nya möjliga arbetspositioner i framtiden. (Fombrun et al. 1984, s. 41). I kapitel 2.2 kommer vi att gå närmare in på HRD-arbetet, där kompetensutveckling specifikt är i fokus. HR-cykeln är även nära sammankopplat till begreppet *kompetens* och det är därför nödvändigt att beskriva vad kompetens handlar om som nästa del inom HRM.

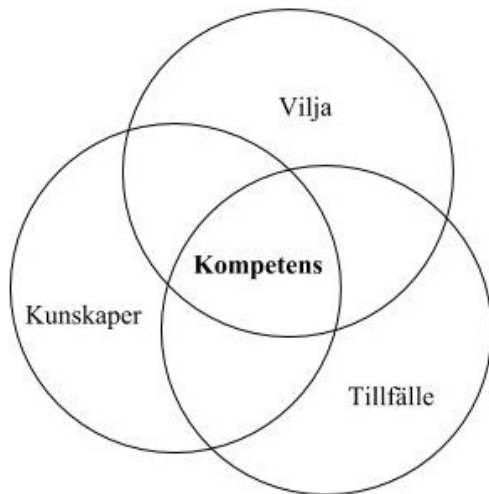
### 2.1.1 Vad är kompetens?

Kompetens ses enligt Lindmark och Önnevik (2011, s. 15) som ett fundamentalt begrepp inom HRM. Vi kommer därför att redogöra för begreppet *kompetens* i detta kapitel. När man talar om kompetens, är det grundläggande att betona att kompetens finns på alla olika nivåer och i alla möjliga kontexter (Illeris, 2012, s. 36). Vid t.ex. en sökning på ordet *kompetens* på *Google*, fås det resultat på otaliga källor och förklaringar till vad kompetens innebär. Begreppet *kompetens* är i hög grad komplext och kan definieras på flera olika vis och det kan vara svårt att greppa vad kompetens är och vad det handlar om. Hur skiljer sig begreppet *kompetens* från t.ex. *kvalifikation*? (Illeris, 2012, s.11.) *Kompetens* är ett omfattande begrepp och i detta kapitel ges en grundförståelse av begreppet och en diskussion om begreppet *kompetens*.

Med begreppet *kompetens* betonas det vad människor, organisationer och samhället ska kunna behärska för att verka ändamålsenligt (Illeris, 2012, s. 11). Förutom att kompetens handlar om vad en person kan, är kapabel att göra och hur en person agerar i olika sammanhang, handlar kompetens även om att lära sig, att vilja bli bättre och utvecklas utifrån den nivå personen står på (Illeris, 2012, s. 37). Kompetens omfattar både kunskaper och förmågor och kan definieras som ”en persons kunskaper i alla former samt personlighetsmässiga förmågor” (Bjurklo & Kardemark, 2003, s. 26). Kompetens är med andra ord ett vidare uttryck för kunskap. Kompetens kan enligt Granberg och Ohlsson (refererad i Granberg & Ohlsson, 2018) också definieras på följande sätt:

Med kompetens menas en individs handlingsförmåga i förhållande till en viss uppgift, uppdrag, situation eller kontext i övrigt. Det gäller förmågan att framgångsrikt utföra sina uppgifter, inklusive förmågan att identifiera och ta i anspråk och om möjligt utvidga det tolknings- och handlingsutrymme som uppgiften rymmer. (s.71).

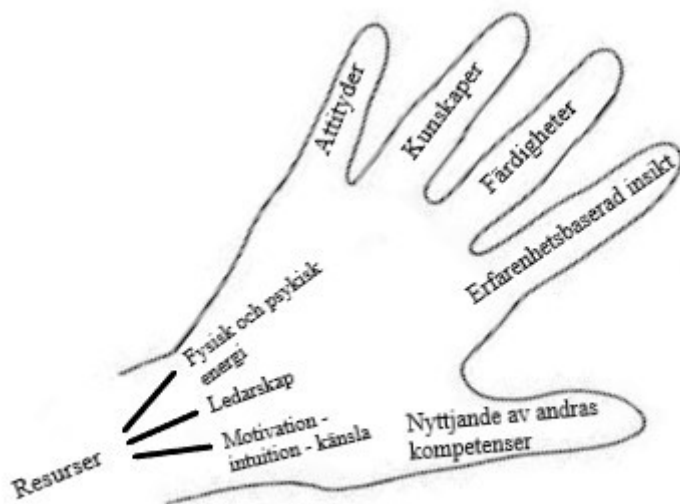
Kompetens handlar om samspelet mellan tre delar. Dessa är kunskap, vilja och tillfälle (se figur 2). Kunskap fungerar som en grundpelare. Viljan behöver finnas där för att individen ska kunna göra sitt yttersta utifrån den kunskap hen besitter. Slutligen spelar tillfället en roll, dvs. situationen eller handlingstillfället. En kombination av dessa tre komponenter bidrar till kompetens. Kompetensen handlar om något som individen verkställt, utifrån en kombination av dessa tre delar. (Granberg, 2011, s. 513.)



Figur 2: *Kompetensens delar*. (Stockfeldt, refererad i Granberg, 2011, s. 514)

### *Kompetenshanden*

För att ytterligare förstå begreppet *kompetens* kommer vi att förtydliga det med en så kallad kompetenshand som är utformad av Dalin (1997). Dalin (1997) redogör för reell kompetens, vilket handlar om när man i vardagligt språk talar om att vara kompetent för ett arbete. Dalin (1997) definierar reell kompetens som ”det som kommer till uttryck genom arbetet” (s. 16) och har utgående från det redogjort för innebörden av kompetens utgående från en bild av en hand. Idén bygger på att varje finger och del av handen symboliserar en aspekt av kompetens:



Figur 3: *Kompetenshanden*. (Dalin, 1997, s. 17)

1. Det första fingret symboliserar attityder, dvs. attityder som påverkar förståelsen av omgivningen, yrkesmässiga val samt individens sätt att leva.
2. Det andra fingret handlar om kunskaper både i praktik och teori.
3. Det tredje fingret står för olika färdigheter såsom teknologiska och sociala färdigheter.
4. Det fjärde fingret handlar om erfarenhetsbaserad förståelse. Det handlar om en kännedom som kan nås genom konkret erfarenhet.
5. Det femte och sista fingret i kompetenshanden handlar om användande av andras kompetens. Genom att ha ett brett nätverk kan problem lösas med hjälp av andra personers kunnande, som ett komplement till egna kunskapen. Det handlar om att dra nytta av detta kontaktnät och med hjälp av andras understöd kunna lösa problem. (Dalin, 1997, s. 16.)

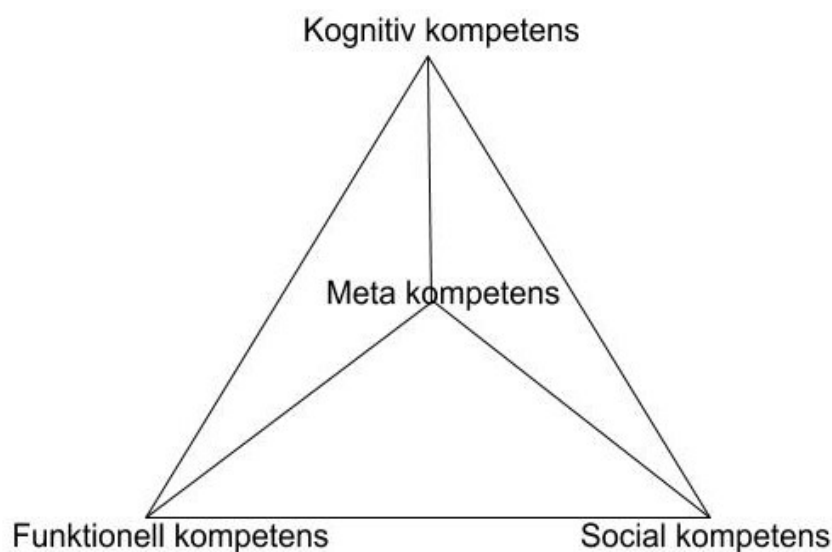
Dessa fem punkter redogör för begreppet *kompetens* i ett bredare perspektiv och vidareutvecklat kan det tolkas att det behövs något som styr handen, dvs. resurser som styr dessa kompetenser. Dessa resurser symboliseras av det som styr handen, vilket är blod, muskler och nerver. Resurserna består enligt Dalin (1997) av fysisk och psykisk energi, ledarskap, motivation, intuition och känsla. Tillsammans skapar dessa resurser och kompetenser en helhet som gör att individen fungerar målinriktat och koncentrerat. (Dalin, 1997, s. 16.)

Jämför man dessa två figurer med varandra hittar man både likheter och skillnader. Gemensamt för dessa modeller är att de båda behandlar begreppet *kompetens*. Både i Stockfeldts modell (refererad i Granberg, 2011, s. 514) och i Dalins (1997) kompetenshand redogörs det för kunskaper som en betydande del. Vilja är något som Stockfeldts modell innehåller, medan en del inom Dalins kompetenshand beskriver attityder. Dessa är inte direkt synonymer till varandra, men vilja kan bl.a. tolkas som en form av attityd. Tillfälle, som ingår i Stockfeldts modell, hittas däremot inte i Dalins kompetenshand. Handlingstillfället är alltså inget som Dalin (1997) redogör för i kompetenshanden.

### *Kompetensens dimensioner*

Kompetens kan även ses som en holistisk modell, sedd som olika dimensioner för att förstå sig på kombinationen av kunskap, den sociala kompetensen samt färdigheter. Den holistiska modellen kan delas in i fyra olika delar och kan illustreras som en tetraeder sedd ovanifrån. En tetraeder är alltså en pyramid med en triangel som bas (se figur 4). De tre hörnen i tetraederns bas består av kognitiv kompetens, funktionell kompetens och social kompetens. Kognitiv kompetens handlar om att man har kunskap och förståelse. Funktionell kompetens omfattar

däremot färdigheter som man besitter. Sociala kompetensen består av beteenden och attityder. Om man ser på de tre kompetenserna med analytiska ögon handlar det om tre skilda dimensioner. Ser man däremot på dessa dimensioner i praktiken, så behöver en person besitta alla tre kompetenser för att kunna vara effektiv i sitt arbete. Tetraederns topp, dvs. mittpunkten av de tre hörnen, bildar i sin tur metakompetens. Metakompetensen skiljer sig åt från de tre andra delarna och kan ses som en övergripande helhet och stödjer förvärvet av de tre hörnen i tetraedern. Metakompetens handlar även om att man genom lärande och reflektion, har förmågan att klara av det osäkra. (Le Deist & Winterton, 2005, s. 39–41.)



*Figur 4: Holistisk modell av kompetenser.* (Le Deist & Winterton, 2005, s. 40)

Vi har valt att använda den holistiska modellen som utgångspunkt senare i avhandlingens resultatdiskussion. Kompetenshanden utformad av Dalin (1997) som det redogjordes för tidigare i kapitlet kan anses vara aningen föråldrad. Därför har vi även valt att skildra den holistiska modellen redovisad av Le Deist och Winterton (2005), eftersom att de redogör för begreppet kompetens på ett simpelt och övergripande sätt. Kompetenshanden som Dalin (1997) redogör för är dock väsentlig att beskriva i avhandlingen, eftersom det underlättar förståelsen för den holistiska modellen som beskrivs i detta kapitel. Kompetenshanden och den holistiska modellen, kan i stort sett jämföras med varandra, eftersom att de båda beskriver kunskap, färdigheter och sociala kompetenser. I kompetenshanden symboliserar det första fingret attityder, vilket kan jämföras med den sociala kompetensens hörn i den holistiska modellen. Det tredje fingret i kompetenshanden som symboliserar teknologiska och sociala färdigheter,

kan kopplas samman med social kompetens med betoning på den sociala delen. De teknologiska färdigheterna däremot kan tolkas ihop med den funktionella kompetensen i den holistiska modellen. Det andra fingret i kompetenshanden representerar kunskaper och det kan sammankopplas till den kognitiva kompetensen i den holistiska modellen. Ytterligare kan den kognitiva kompetensen kopplas ihop med det fjärde fingret ur kompetenshanden, som handlar om erfarenhetsbaserad förståelse. Förståelse och kunskap är nämligen det som den kognitiva kompetensen representerar. Det enda som är avvikande i kompetenshanden är det femte fingret som symboliserar nätverk och nyttjande av nätverk och det är däremot inget som ingår i den holistiska modellen. Det kan dock diskuteras för om den punkten kunde fungera under sociala kompetenser, vilket ingår i den holistiska modellen. Det kan tolkas som att social förmåga är en förutsättning för att kunna skapa sig ett nätverk och för att kunna kommunicera med andra individer.

I modellen utformad av Stockfeldt (refererad i Granberg, 2011, s. 514) redogörs det för hur kompetens uppstår utifrån tre olika delar. Den första delen som innefattar kunskaper kan förknippas med den kognitiva kompetensen i den holistiska modellen. Den kognitiva kompetensen handlar alltså om kunskap och förståelse vilket också Stockfeldt redogör för, där han menar att kunskapen är en grundpelare för att kompetens ska kunna bildas. Den andra delen är vilja som kan tolkas bl.a. som en attityd, vilket i det sammanhanget då kan sammankopplas med den sociala kompetensen i den holistiska modellen. Vi tolkar även attityd som en form av inställning som sker på ett mer övergripande plan och som då också passar in på metakompetensen i den holistiska modellen. Den tredje delen som Stockfeldt redogör för är tillfälle, vilket kan handla om att anpassa sig efter olika situationer. Dock kan vi inte tolka tillfället till något som motsvarar inom den holistiska modellen, eftersom att det där inte redogörs för ett specifikt tillfälle eller en situation. Stockfeldts modell är med andra ord situationsanpassad och kompetensen uppstår när dessa tre delar möts. Eftersom att denna modell är mer inriktad på situationen och tillfället kan det inte direkt jämföras med Le Deist och Winterton (2005) holistiska modell, men den är relevant att beskriva eftersom att den underlättar förståelsen för kompetensen på ett bredare perspektiv. Det är dock intressant att Le Deist och Winterton (2005) inte tar fasta på tillfället, med andra ord kan man tolka det som att tillfället inte har betydelse i den holistiska modellen.

Utifrån detta kan det diskuteras för vilken modell som bäst lämpar sig att använda som stöd för teorin och i relation till avhandlingens resultatdiskussionen. Orsaken till att vi valt att använda den holistiska modellen av Le Deist och Winterton (2005), är p.g.a. att den ger en övergripande



beskrivning över begreppet kompetens samt att både kompetenshanden som Dalin (1997) beskriver och kompetensens delar utformad av Stockfeldt (refererad i Granberg, 2011, s. 514) ligger som grund för den holistiska modellen. Vi anser att den holistiska modellen behandlar kompetens på ett mer djupare plan där kompetenserna samspelar med varandra och alla delar ses betydande. Däremot i jämförelse med kompetenshanden av Dalin (1997) kan det tolkas som att handen och fingrarna är lika betydelsefulla, men en individ kan klara sig t.ex. utan ett finger eller t.o.m. två. Alla fem fingrar symboliserar kompetenser och resurser som gör att individen kan fungera målinriktat, men anses då alla delar lika värdefulla? Hur fungerar individen om endast fyra av fem delar är kompetenta? I den holistiska modellen däremot är det inte möjligt att utesluta ett hörn i tetraedern. En tetraeder är inte fullständig om inte alla tre hörn existerar. Med andra ord kan det tolkas som att alla delar är av lika värde för att modellen ska existera och på ett djupare perspektiv betyder det att de kompetenser som ingår i modellen är beroende av varandra för att fungera och de representerar en grund som gör att individen ska kunna klara av olika saker.

#### *Skillnaden mellan kompetens och kvalifikation*

När man talar om *kompetens* närmar man sig även ett annat begrepp, *kvalifikation*. Dessa två begrepp används ibland som synonymer i sammanhang inom arbetsliv och vi ska nedan försöka skilja dem åt. (Bjurklo & Kardemark, 2003, s. 28.) *Kvalifikation* började användas som uttryck när det med ett kritiskt förhållningssätt började reflekteras över utbildningsområden. Ordet användes även ur en politisk synvinkel då man reflekterade kring pedagogik och forskning inom utbildning. *Kvalifikation* handlar alltså om att individen konkret har vissa egenskaper som är obligatoriska för att kunna genomföra ett visst arbete. I vardagligt tal har begreppet använts för att beskriva kunskaper och färdigheter eller att någon är kvalificerad för ett visst arbete. (Bjurklo & Kardemark, s. 31.) Man kan även säga att begreppet *kvalifikation* betonar själva arbetet eller uppgiften än själva personen. Alltså ligger fokuset på vad som krävs för ett visst arbete eller arbetsuppgift. (Andersson och Fejes, 2010, s. 61.)

Holmer och Karlsson (refererad i Bjurklo & Kardemark, 2003, s. 36) framhäver skillnaden mellan kvalifikation och kompetens enligt följande:

Allmänt kan man säga att kompetensen sätter individen i fokus, kvalifikationen arbete. Det är skolan och utbildningen som skall ge individen den nödvändiga kompetensen och meriten, säger man. Men vad som sedan blir individens kompetens eller merit avgörs av hur den används och värderas i arbetslivet framför allt. Kvalifikationsbegreppet kan därför ses som övergripande i förhållande till kompetensen.

För att kunna utföra de angivna arbetsuppgifterna inom ett lönearbete krävs en viss kompetens och det förklarar begreppet *kvalifikation*. För att vidare förtydliga dessa skilda begrepp kan man konstatera att *kompetens* däremot handlar om alla former av individens kunskaper och förmågor. (Bjurklo & Kardemark, 2003, s. 27.)

Det finns en del olika aspekter på kompetens. Kompetens kan vara formell, vilket innebär att individen bör ha en viss utbildning för att kunna jobba inom ett visst område. En individ med formell behörighet har ett eget ansvar för sina handlingar och kan även ställas till ansvar. Begreppet *kvalifikation* kan även sammankopplas med begreppet *kompetens*. Kvalifikation för en särskild uppgift ställer krav på individens kompetens. En individ kan vara kompetent men sakna kvalifikationer för en särskild uppgift i sitt arbete. Det kan också vara så att en individ saknar kompetens för de kvalifikationer som efterfrågas. En annan typ av kompetens är faktisk kompetens, där individen inte besitter någon formell kompetens men är väl kompetent i sitt område. Som exempel kan man ta lärarutbildningen, där lärare som saknar formell kompetens inte kan bli behöriga i sitt arbete i skolan. Endast lärare med formell kompetens kan få behörighet. En lärare som är behörig behöver alltså inte besitta faktisk kompetens, medan det finns obehöriga lärare som i själva verket har en utmärkt faktisk kompetens. (Granberg, 2009, s. 100–102.)

## 2.2 Human Resource Development (HRD)

Tidigare i avhandlingen redogjorde vi för HR-cykeln, och där fungerar HRD som en del inom modellen. I detta kapitel kommer vi därför att beskriva HRD-arbetets innebörd. En del av HRM-processerna som fokuserar på förändringsprocessen och utveckling av de mänskliga resurserna är Human Resource Development (HRD) (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 173). DeSimone och Werner (2012) definierar HRD som:

a set of systematic and planned activities designed by an organization to provide its members with the opportunities to learn necessary skills to meet current and future job demands. Focused most broadly, HRD seeks to develop people's knowledge, expertise, productivity, and satisfaction, whether for personal or group/team gain, or for the benefit of an organization, community, nation, or, ultimately, the whole humanity (s. 4).

HRD fokuserar alltså på kompetens och expertis och genom planerade strategier kunna erbjuda anställda möjlighet att lära sig nödvändiga kunskaper för att möta krav i nuvarande jobb eller i

framtida jobb. Det ska med andra ord både gynna individen själv samt organisationen och samhället. HRD används framom HRM, när man specifikt lägger betoning på utveckling av anställda (Ellström, 2010, s. 22).

Ett strukturerat HRD-arbete ger positiva effekter enligt Lindmark och Önnevik (2011, s. 173).

De refererar till Armstrong som menar att positiva effekter kan leda till:

- Att den anställda känner sig betydelsefull
- En känsla av att fortsätta prestera och utvecklas, eftersom gott resultat ger belöning
- Att det engagerar de anställda, ger kvalité på arbetet och skapar servicetänk bland personalen
- Utvecklad kommunikationsförmåga i organisationen
- Att organisationen lyckas hantera förändringar på ett gynnsammare sätt, förutsatt att organisationen har välfungerande HRD-processer
- Nya arbetsmönster

Inom HRD diskuteras det om fokusen ska ligga på utveckling av anställda i syfte att organisationen ska gynnas eller om fokusen bör ligga på att uppfylla de anställdas personliga behov samt deras personliga utveckling. Utifrån dessa båda synsätt spelar HRD en betydande roll. Det handlar alltså inte om att fokusera på det ena eller det andra, utan det handlar om vilket synsätt som bör prioriteras. Ska huvudfokus vara på människan eller på företaget? HRD har ett ansvar att bidra till att en organisations eller företags mål uppnås, likväl som de har ett ansvar över de anställdas personliga mål. HRD bör alltså kunna stödja den anställda som individ men samtidigt kunna se till att företaget gör ekonomisk vinning utifrån deras anställdas prestationer. (Knowles et al., 2012, s. 163–164.) Lewering och Moskowitz (refererad i Knowles et al., 2012, s. 165) menar att det finns ett flertal företag som uppnår sina mål samtidigt som de är de mest framåtående företagen när det kommer till relationen till deras anställda.

Slutligen kan man kritiskt ställa frågan om fokus behöver vara på endera personalen eller på organisationen och därmed behöva prioritera för vilkendera av parterna som det ska satsas på. Ansvaret ligger hos organisationen, för att få båda målen uppfyllda, men det kan diskuteras för hur företags måls ska kunna uppnås om det inte sker genom fokus på personalen och genom att utveckla deras kompetenser. Bjurklo och Kardemark (2003) menar att medarbetarna är det som är unikt för en organisation, en individ är inget som går att kopieras till organisationen så som det görs med teknik eller material. Individerna och den kompetens de besitter, är de som skapar värde i organisationerna. (Bjurklo & Kardemark, 2003, s. 21.)

### 2.2.1 HRD:s fyra olika områden

HRD kan delas in i fyra olika områden. Dessa är lärande, kompetens, förändring och kultur och de har en väsentlig betydelse inom organisationen och HRD. Orsaken till varför vissa organisationer har bättre fungerande HRD-arbete, är p.g.a. hur de tillämpar dessa fyra områden i verksamheten. Det som är avgörande för organisationens verksamhet är hur de anställda förstår dem, hur de är organiserade och hur de fyra delarna konkret funktionerar i organisationen. (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 190.) I detta kapitel kommer vi att redogöra för alla fyra delarna inom HRD, men dock sätta större fokus på lärandet samt kompetensutveckling som en del i lärandet. Dessa komponenter utgör en central del inom mentorskapet eftersom mentorskapets syfte är enligt Juuti (2016) att bidra till ny kunskap.

Kompetens, som vi beskrev tidigare i kapitel 2.1.1, handlar alltså om att hitta rätt individer till organisationen och att individerna besitter rätt kompetens i organisationen. Kompetens kan med andra ord sägas vara grunden till att organisationen skapar konkurrensfördelar. (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 190). DeSimone och Werner (2012, s. 395) menar även att HRD processer utgör en väsentlig del i att finna och förstå olika sätt som kan inverka på kompetensutvecklingen hos de anställda. Granberg (2011) menar att HRD:s uppgift är att utveckla anställdas färdigheter men även bidra till att skapa ny kunskap hos de anställda. Vid åtgärder bör det tas i beaktande den anställdas färdigheter, intressen och ambitioner för att kunna erbjuda den anställda utvecklingsmöjligheter för att nå de kvalifikationer som behövs för att hen ska kunna utvecklas karriärmässigt. Granberg (2011) påpekar att utvecklingsåtgärder som t.ex. teamutveckling har större effekt på kunskapsutvecklingen hos de anställda jämfört med formella personalutbildningar i form av t.ex. kurser, eftersom det kan bli problematiskt för de anställda att omsätta den formella kunskapen i praktiken. Forskning visar dock även att kompetensen utvecklas bättre om den formella utbildningen kompletteras med ett informellt lärande. (Granberg, 2011, s. 33.)

Det andra området inom HRD är förändring, vilket är en oundviklig process i dagens samhälle, eftersom att förändring inte går att undvika. Det är viktigt att kunna förstå och hantera förändringar som sker i snabb takt. En nyckelprocess i verksamheten är därför att kunna agera och acceptera förändringen som sker i organisationen. (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 190.) Inom organisationen kan en förändring handla om att man omstrukturerar organisationen, att de anställda byter arbetsuppgifter eller får nya medarbetare eller att organisationen t.o.m. tvingas lägga ner (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 241).

Det tredje området som tas upp inom HRD-arbetet är kultur. En organisations kultur är något som utvecklas över en längre tid och stärks under organisationens livstid. En organisations kultur går att påverka, men det kräver uthållighet och mycket arbete, eftersom att det är både medvetna och omedvetna processer och beteenden inom kulturen. (Lindmark & Önnévik, 2011, s. 190.) Kulturen i organisationen är det som påverkar hela arbetsprocessen. Organisationskulturen formas bl.a. utifrån hur belöningen och utvärderingen hanteras samt vilka utvecklingsmöjligheter som finns till förfogande. Detta inverkar på hela organisationen och på de anställda. (Lindmark & Önnévik, 2011, s. 265–266.)

Lärande är det sista området inom HRD och med lärande betonas personalens förmåga att kunna ta till sig ny information, anpassa sig till ny teknik och till nya idéer. En individ behöver kunna lära sig nya saker för att kunna utvecklas och detta område är en viktig del i organisationen. (Lindmark & Önnévik, 2011, s. 190.) DeSimone och Werner (2012, s. 67) menar att oberoende av vad som ska läras ut hos de anställda i en organisation, bör fokuset rikta sig på att förändra attityder, kunskap och beteende genom lärande.

Lärande sker när en individ befinner sig kring andra människor. I interaktion med andra människor inhämtas ny kunskap genom deras erfarenheter. När en individ är i kontakt med någon som är skicklig inom ett kunskapsområde, bidrar det till att individen också sannolikt utvecklar dessa kunskaper. Människor har en benägenhet att utifrån andras erfarenheter kunna imitera och dra nytta utav deras kunskap. (Dixon-Román & Gordon, 2012, s. 36.) Vid lärande inhämtar en människa medvetet eller omedvetet kunskap genom att ändra eller skapa uppfattningar genom att reflektera, tänka och agera. Kunskap som inhämtas kan vara både teoretisk och praktisk. Lärandet förutsätter alltså att en människa kan ådra sig kompetens för att kunna utföra särskilda saker. (Andersson & Fejes, 2010, s. 63–64.)

### **2.2.3 HRD och pedagogik i arbetslivet**

Vad är det som anknyter HRD och pedagogik till varandra? En hel del poängterar Nilsson, Wallo, Rönnqvist och Davidson (2018, s. 35) Här syftar Nilsson et al. (2018) främst på pedagogik i arbetslivet och precis som begreppet HRD är även pedagogik ett begrepp med flera betydelser beroende på kontexten. Det är t.ex. skillnad på hur det används inom akademien eller mer som vardagligt tal. Man kan i vardagligt tal uttrycka sig om hur skicklig och kunnig en person är på att förmedla budskap. Någon person kan t.ex. uttrycka sig pedagogiskt och denna

syn på pedagogik kan närmast likna retorik, vilket är enligt Nilsson et al. (2018) en minimal del av det som begreppets betydelse egentligen handlar om. Nilsson et al. (2018) nämner pedagogik inom akademien som ”en samlingsbeteckning för en rad olika studier och teorier som handlar om påverkans- och förändringsprocesser (=pedagogiska processer) som kan studeras på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå och dessutom inom en rad olika kontexter” (s. 36). Det är här anknytningarna mellan pedagogik och HRD kan ses, där båda bl.a. kan syfta på förändringsprocesser för att utveckla personer, särskilt när det handlar om pedagogik i arbetslivet. Det behövs dock klargöras att HRD inte motsvarar begreppet pedagogik som helhet, då pedagogik är så mycket bredare, men vi vill här nämna den del inom pedagogiken (pedagogik i arbetslivet) som finner kopplingar med begreppet HRD. Kännetecknande för pedagogik i arbetslivet är främst att det förekommer pedagogiska processer även inom andra organisationer och sektorer än endast inom utbildningsväsendet. Pedagogiska processer finns enligt Nilsson et al. (2018) i någon form inom alla arbetsorganisationer. Det mest centrala inom pedagogik i arbetslivet är de pedagogiska processer som människor bemöter och den organisationsmiljö som människorna befinner sig i. (Nilsson et al., 2018, s. 35–37.)

Utifrån detta kan man dra slutsatsen att HRD bygger på en pedagogisk karaktär, men synen på individen upplevs ändå från ett organisatoriskt perspektiv. Det satsas alltså på individen i organisationen, men det egentliga och övergripande målet med personalutveckling är att det i framtiden ska bidra med konkurrensfördelar och i huvudsak kunna gynna organisationen. HRD handlar specifikt om hur personalen, arbetsteam och organisationen bör utvecklas (Nilsson et al., 2018, s. 15). HRD bygger alltså vidare på begreppet HRM och kan ses som en av flera aktiviteter för att påverka på personalens välbefinnande och utföranden (Nilsson et al., 2018, s. 18). Zoomar vi ytterligare in i begreppet HRD närmar vi oss kompetensutveckling. Inom kompetensutveckling finner vi även kopplingar till mentorskapet, eftersom att mentorskap är ett sätt för att utveckla sin kompetens. Med andra ord kan mentorskap ses som en kompetensutvecklingsaktivitet (Nilsson et al., 2018, s. 101).

## **2.2.2 Utveckling av kompetens**

Under de senaste årtiondena har forskning om kompetensutveckling och lärande varit betydelsefullt i näringslivet, menar Ellström, Löfberg och Svensson (refererad i Tedenljung, 2008, s. 35). Under en människas livstid finns det en oerhört stor mängd kompetenser till förfogande som kan inhämtas genom lärande. Det är därför viktigt att påpeka att det finns en närstående förbindelse mellan kompetens och lärande. (Illeris, 2013, s. 77.) Eftersom det finns

en samverkan mellan dessa komponenter, kommer det i detta kapitel att redogöras för lärande och kompetens i relation till varandra, för att få en insikt i kontexten. I detta kapitel kommer vi även utgående från det tidigare kapitlet (2.1.1 Vad är kompetens?) diskutera kompetensutveckling, eftersom utveckling av kompetens anses som något eftersträvansvärt inom mentorskapet.

Granberg (2018) skriver att i början på 1980-talet framkom begreppet *kompetensutveckling* allt mer. *Kompetensutveckling* är det svenska motsvarande begreppet till engelskans *Human Resource Development*, där fokus ligger på det centrala ordet *competence*. Det har i sin tur sin grund i begreppet *Human Resource Management*. HRM med sina inflytelserika modeller kom från USA och England för att slutligen bli ett vanligt begrepp i Sverige. (Granberg, 2018, s. 71.) Eftersom att kompetens tas upp som begrepp inom HRD anser vi det väsentligt i denna avhandling att fördjupa oss i både kompetens och kompetensutveckling som en del av teorin.

Med kompetensutveckling avser vi redogöra ”för de medvetet planerade aktiviteter som en organisation genomför och där avsikten är att utveckla befintliga medarbetares kompetens i förhållande till nuvarande eller framtida arbetsuppgifter” (Nilsson et al., 2018, s. 93). Utifrån de teoretiska utgångspunkterna om forskning kring kompetensutveckling och lärande i näringslivet påträffas det en del olikheter, men samtidigt hittas det också gemensamma betydande komponenter i forskningen. Människan har en förmåga att reflektera, aktivt handla, kunna kommunicera och samspela med individer runt omkring sig. Detta betyder att hen kan kontrollera sina uppgifter och har förmågan att omvandla sina handlingar till kompetens och lärande. Inom forskning ses det handlingsutrymme som finns inom arbetslivet både som subjektivt och objektivt. Även det vardagliga lärandet har en betydelse. Det är ett lärande som sker informellt och som vi människor inte lär oss avsiktligt. Denna kunskap inhämtas i varierande grad beroende på vilken kontext de befinner sig i. Utifrån en människas lärprocess uppstår kompetens. (Tedenljung, 2008, s. 35.)

Enligt Ellström (refererad i Tedenljung, 2008) har kompetens sin utgångspunkt i människans ”potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller arbete”. (s. 149). En kompetens kan alltså vara både teoretisk och praktisk samtidigt som kompetensen även kan utvecklas genom ett informellt lärande och genom formell utbildning. (Tedenljung, 2008, s. 36). Kompetensutveckling utgår alltså ifrån lärande och det kan symboliseras av varsin sida av ett mynt. På ena sidan av myntet finns människan själv och lärandet, medan den andra sidan symboliseras av organisationen, där lärandet tar sig i uttryck genom kompetensutveckling. Det

som önskas är att människan ska utveckla sin kompetens utifrån vad arbetet och organisationen kräver för att kunna utföra arbetet. Utifrån detta perspektiv ses lärande som både en utgångspunkt för kompetensutveckling och som ett slutgiltigt resultat av kompetensutveckling. (Nilsson et al., 2018, s. 93–94.)

Collin och Watson (2014) menar att lärande leder till en förändring och denna förändring ger utrymme för utveckling av kompetens. Kompetensen ger i sin tur möjlighet till fortsatt lärande. Utveckling och lärande har inte samma betydelse. Dock kan inte utveckling ske utan lärande. Det handlar alltså om att dessa komponenter kontinuerligt anpassas efter varandra. (Collin & Watson, 2014, s. 220.)

### *Tre nyckelbegrepp inom kompetensutveckling*

Enligt Illeris (2012) finns det tre nyckelbegrepp inom kompetensutveckling, som kännetecknar den lärmiljö där utvecklingen ska ske. Dessa tre kärnbegrepp ska belysa kompetensutvecklingens centrala delar i genomförandet, aktiviteterna och utvecklingen. (Illeris, 2012, s. 89.) För att lärande överhuvudtaget ska få sin början behövs engagemang, vilket är det första nyckelbegreppet som Illeris (2012) betonar. ”För att väsentliga läroprocesser med karaktär av kompetensutveckling ska äga rum är det avgörande att lärmiljön verkar engagerande i förhållande till de lärande” (Illeris, 2012, s. 90). Lärmiljön ska vara intressant för individerna och de lärande kan själva vara delaktiga i formulering av mål för lärandet. En individ kan lära sig utan att vara engagerad, men dock är det med liten sannolikhet att ett sådant lärande är av en karaktär inom kompetensutveckling och det är därför viktigt att individen är intresserad och engagerad i det bestämda innehållsområdet. (Illeris, 2012, s. 90–91.)

Det andra nyckelbegreppet inom kompetensutveckling är praktik, dvs. kompetens preciseras utifrån praktiken, vilket kan vara yrkesmässig-, mänsklig- eller socialpraktik. Det handlar alltså om att det behövs praktisk erfarenhet i området. (Illeris, 2012, s. 91–92.) Det sista nyckelbegreppet som beskrivs är reflexion. Med reflexion menas att individen skaffat sig en förståelse för det hen lärt sig och det som skett och kunna ha ett kritiskt perspektiv på området. Det kan även handla om att individen genom diskussioner utbyter reflektioner eller utvärderar något fenomen. (Illeris, 2012, s. 96–97.) Begreppen engagemang, praktik och reflexion kan ge en helhetsbild av kompetensutvecklingen och dessa kärnbegrepp är avgörande för lärandeprocessen och utvecklingen av kompetenser (Illeris, 2012, s. 98).



*Hur kan de anställdas kompetenser utvecklas?*

För att en individ ska kunna utveckla sin kompetens, behöver det ske någon form av förändring i individens kunskap, annars kommer inte heller kompetensen att kunna förändras. Ett exempel för detta är när en organisation står i ett förändringsskede och en ny teknologi ska tas i bruk. Om inte de anställda då utnyttjar möjligheten med den nya teknologin, utan endast gör som de tidigare har gjort, kommer inte heller någon förändring i utförandet att ske. Kompetensutvecklingens startpunkt börjar alltså där det finns en vilja att lära sig. (Drejer, 2001, s. 6.)

Det är vanligt att de anställda inom företag först bör skaffa sig kompetens för att kunna erbjudas nya arbetsuppgifter. Efter att en anställd ökat sin kompetens, kan företaget erbjuda hen bredare arbetsuppgifter. Detta sker dock inte alltid på samma sätt i verkligheten. Den anställda får inte nödvändigtvis nya arbetsuppgifter efter att ha vidareutvecklat sin kompetens. Detta kan handla om ett feltänkande från företagets sida. Det kan bero på att det inte riktigt har reflekterats kring vad kompetens egentligen är och hur de anställda lär sig på bästa vis. Det kan möjligen också handla om hur kulturen och företagets synsätt ser ut och hur belöningssystemet ser ut i förhållande till de anställdas kompetens. Även en rättvisesyn inom företaget kan inverka på hur kompetens utvecklas. (Granberg, 2011, s. 520–521.)

Granberg (2011) menar att företag borde ge den anställda möjlighet till bredare arbetsuppgifter och mer befogenheter, vilket sedan kommer leda till att den anställda utifrån de tilldelade uppgifterna kan skapa ny kunskap utifrån dessa. Detta leder vidare till att den anställda kan ta sig an större uppgifter. Människan har en ambition att kunna hantera och tolka sin egen omgivning. När en anställd blir tilldelad större arbetsuppgifter, vet hen ofta hur de nya uppgifterna ska bemötas. För att få insikt i och förståelse för de nya arbetsuppgifterna kan den anställda föra diskussioner med chefen, företrädare eller arbetskamrater. Den anställda kan förbereda sig genom att ta reda på ifall det finns utbildningar som kan vara till nytta för de nya arbetsuppgifterna. Att läsa relevant litteratur och olika rapporter kan också vara att föredra. Som hjälpmedel i detta kan den anställda få stöd av t.ex. chefen, en coach, konsult eller handledare. Det ska alltså vara en person som finns där för att underlätta den anställdes arbete och inte för att ta över den anställdes arbetsroll. (Granberg, 2011, s. 520–521.) Här kunde även en mentor ses som ett alternativ och ha en stödjande roll för den anställda. Granberg (2011) menar att mentorskap ska fungera som ett komplement till den anställdes lärande i hens arbetsroll.

Mentorskapet ses som den bästa metoden för att inhämta den kunskap som krävs för arbetet. (Granberg, 2011, s. 532).

### *Exempel på lärandemetoder inom HRD*

Nedan kommer vi beskriva några exempel på lärandemetoder som det fokuseras på inom HRD. Mentorskap är alltså en av många metoder som HRD-verksamheten handhar. Olika metoder för att utveckla anställdas lärande på arbetsplatsen kan t.ex. vara formella kurser och skolningar. Arbetsplatsrotation är en typ av lärandemetod som används inom organisationer. (Collin & Watson, 2014, s. 238–239.) Arbetsplatsrotation kan inom en organisation vara en schemalagd metod, där anställda inom hela organisationen roterar till olika arbetsuppgifter. Rotationen kan även ta plats i mindre ordnade grupper samt självstyrande grupper. (Illeris & Andersen, 2004, s. 131.) Det kan samtidigt bidra till att anställda inte känner sig uttråkade i sitt arbete genom att variera på arbetsuppgifterna. Varierande arbetsuppgifter bidrar även till att de anställdas kompetenser utvecklas. En bra strukturerad arbetsplatsrotation kan resultera i att anställda får en positiv lärande upplevelse samtidigt som metoden gynnar utvecklingen av organisationen. Rotation är ofta sammankopplat med en större agenda där syftet är att öka produktiviteten och höja motivationen hos de anställda. Denna metod har även kritiserats för att vara bristfällig, eftersom det sätts mindre fokus på anställda och mer fokus på att uppnå effektivitet i organisationen. (Collin & Watson, 2014, s. 241.)

Skuggning är en annan slags lärandemetod som handlar om att en anställd följer en kompetent anställd från en annan avdelning under en hel arbetsdag. Den som skuggar ska alltså inte utföra arbetet, utan snarare iakttä och lära sig genom att följa en kompetent anställd genom dennes dagliga arbetsrutiner. Syftet med skuggning är att den anställda får en inblick i hur arbetet fungerar i praktiken. Skuggningen kan även bidra till att den anställda får erfarenhet och nya färdigheter inom området som senare kan resultera i byte av arbetsområde. Skuggning kan också hjälpa den anställda att få en djupare förståelse för vad de olika avdelningarna jobbar med. (Collin & Watson, 2014, s. 242.)

Mentorskap är också en lärandemetod som används inom HRD (Lindmark & Önnevik, 2011). Mentorskapet går ut på att en mer erfaren person vägleder och stödjer en mindre erfaren person. Personen som ger stöd och vägledning kallas för mentor. (Illeris & Andersen, 2004, s. 108.) Mathisen (2009, s. 23) refererar till Parsloe och Wrays definition på mentor som ”människor som genom sitt arbete hjälper andra att utnyttja sin potential”. En annan definition syftar till en hjälpare person som är tillmötesgående och delar med sig av sin mer erfarna kunskap till en

mindre erfaren. I andra förklaringar på ordet mentor talas det om omsorgsfullhet och en social person som har förståelse och bryr sig om adeptens utveckling. (Mathisen, 2009, s. 23.) Detta är en mer allmän definition på mentor och senare i avhandlingen redogörs det för mentorns roll, egenskaper och kompetenser. Personen som får stöd och vägledning kallas för adept, men kan även kallas för protégé. Protégé är ett mindre vanligt uttryck på individen som har en mentor och det visar på att den individen är i starkt underläge till mentorn. (Mathisen, 2009, s. 22.) I denna avhandling används därför ordet adept. I mentorskapsrelationen bör det finnas en regelbunden kontakt mellan mentor och adept. Mentorskapet är alltså en process som karakteriseras av vägledning och utveckling som sker mellan de båda parterna. Mycket fokus ligger på att det endast är adepten som ska utvecklas genom mentorskapet, men forskning visar på att båda parterna gynnas genom en lyckad mentorskapsrelation. (Illeris & Andersen, 2004, s. 108.) Mentorskapet ses som en av de vanligaste planerade metoderna och aktiviteterna för lärande i arbetslivet. (Collin & Watson, 2014, s. 238–239.)

#### *Mentorskap som form för kompetensutveckling*

På senare år har det betonats mer att det inom kompetensutvecklingen behöver finnas tid och plats för reflektion, speciellt inom lärande i arbetslivet. Det är även en orsak till varför det blivit vanligare med olika program som t.ex. mentorskap (Illeris, 2012, s. 115). Med andra ord, är kompetensutveckling en benämning som kan användas när det talas om mentorskap. Mentorskap kan även ses som alternativ till olika utbildningar i näringslivet, eftersom att det ger möjlighet för individen att distansera sig, reflektera och upptäcka nya saker om sig själv, vilket kan leda till att hen presterar bättre. (Lindgren, 1997, s.17.) Enligt Nilsson et al. (2018, s. 100–101) finns det sätt för att utveckla sin kompetens och det sker genom kompetensutvecklingsaktiviteter. Även Mathisen (2009) redogör för mentorskap som en metod för kompetensutveckling. Han menar att företag som planmässigt vill arbeta med lärande och kompetens, bör hitta en form där kompetenserna ska kunna utvecklas. Där ses mentorskap som en väsentlig metod inom individuellt stödd kompetensutveckling och samtalen är den viktiga delen i processen och stödet. Utgående från det kan man säga att det är i mentorsamtalen och i reflektionerna mellan varje mentorsträff och samtal som kompetensutvecklingen sker. (Mathisen, 2009, s. 119.) Mentorskap som lärandemetod kommer vi att fördjupa oss vidare i under kapitel 3.

#### *Reflektion och sammanfattning*

Som det nämndes tidigare i detta kapitel, behöver det finnas engagemang för lärande för att kompetensutveckling ska kunna ske. Dock skriver Illeris (2012) även att det i vissa

sammanhang, t.ex. i näringslivet, kan vara så att individen ofrivilligt måste gå kurser eller andra aktiviteter för att utveckla sin kompetens i arbetsområdet (Illeris, 2012, s. 115). Ur ett pedagogiskt perspektiv kan det antyda till att individen då ses mer som en mänsklig resurs i arbetet och fokuset ligger mer mot vad organisationen anser att individen behöver för kompetens gentemot att individen själv vill utvecklas i området. Samtidigt nämner Nilsson et al. (2018) att det inom organisationen nödvändigtvis inte direkt ska förväntas ett resultat efter en investering av en medarbetares kompetensutveckling. Det kan ta en lång tid att utveckla individer och det är inte direkt effekterna av kompetensutvecklingen kan synas i organisationen. Inom kompetensutveckling bör både organisationen och individen möta varandra, dvs. det som organisationen kan erbjuda behöver mötas av individens intresse och engagemang. En lika viktig del inom kompetensutveckling är att människan själv känner lust för att lära sig och är engagerad att utvecklas, oberoende av vilka möjligheter organisationen erbjuder. (Nilsson et al., 2018, s. 122.) Utifrån detta kan man dra en slutsats att individen själv behöver känna vilja och motivation för att lära sig för att kompetensutveckling ska kunna ske.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det i dagens föränderliga samhälle förväntas det att organisationer ska satsa på kompetensutveckling och utbildning av personal. Samtidigt finns det väldigt lite pedagogisk forskning inom ämnet kompetensutveckling. Den empiriska forskning som har gjorts inom området är i stor dimension ekonomisk forskning (Ellström, 2010, s. 22). Eftersom att avhandlingens teori bygger på en mer organisatorisk syn och ekonomiskt perspektiv, är det intressant att med en pedagogisk grund och viss medvetenhet förhålla oss till den teoretiska referensramen.

### 3. Vad är mentorskap?

I det tidigare teorikapitlet har det bland annat redogjorts för HRM, HRD och kompetensutveckling. Vi ansåg att dessa områden var nödvändiga att förklara för att ge en förståelse för fenomenet mentorskap. Man kan alltså utifrån det säga att mentorskap fungerar som en av flera metoder inom HRD och det syftar till en persons individuella och professionella utveckling (Grima et al., 2014, s. 469). Mentorskap och mentorssystem började förekomma mer och mer under 1980-talet. Det är under samma årtionde även kompetensutveckling och HRM tog sin framfart. Ett skäl till att både HRM och mentorskap började dyka upp var när det under 80-talet höll på att övergå från mer kollektiva lösningar till ett mer individinriktat synsätt. Man började använda ord som medarbetare istället för kapital, samtidigt som samhället och näringslivet satte allt mer fokus på individen. Dock bör man poängtera att informellt mentorskap funnits med mycket längre tillbaka i tiden (Granberg, 2011, s. 534.) Mentorskap baserar sig enligt Løw (2011) på ett sociokulturellt synsätt på lärande. Det handlar om att den lärmiljö mentorn skapar för adepten, kan vara av annan insikt av lärande än adepten är bekant med och grunda sig på en förståelse som mentorn besitter men som kan vara ny för adepten. (Løw, 2011, s. 48.)

Syftet med mentorskap är enligt Steinberg (2004) ”att via reflektion och klagörande bidra till individuell utveckling och organisationens klokhet” (s. 11). Mentorskap har sina rötter i historien som en traditionsrik arbetsmetod som handlar om att en mer erfaren individ hjälper en annan att bli kompetent i sitt arbete. Det bygger på att mentorn är en yrkesskicklig person med kunskande och erfarenhet samt pedagogiskt uttryckssätt och kompetens som hen lär ut för att mentorsamtalen ska vara betydelsefullt och innehållsrikt. Det finns två olika grundläggande förklaringar till fenomenet mentorskap. Det ena handlar om ett tydligt strukturerat och planerat mentorskap, medan det andra handlar om ett mer informellt möte mellan två individer och ett mentor–adept-förhållande skapas utifrån det. (Mathisen, 2009, s. 9–16.) Mentorskap är enligt Granberg (2011) ”en process i vilken särskilt utvalda och utbildade individer står för vägledning och råd som ska vara till hjälp att utveckla yrkeskarriären för de adepter som anförtros dem.” (s. 532). En annan intressant aspekt beskriver Bell och Goldsmith (2013), där de distanserar sig från definitioner där mentorn ses som en kraftfull och erfaren individ eller vägledare och beskriver en mentor som någon som hjälper en annan individ att lära sig något som de annars skulle lärt sig mindre bra, långsammare eller inte lärt sig alls (s. 22). Irby, Lynch, Boswell och

Hewitt (2017, s. 1) poängterar att oberoende av hur mentorn har tilldelats mentorsuppdraget bör hen besitta goda kunskaper inom adeptens arbetsområde och ska samtidigt kunna fungera som stöd och vägledare till adepten.

### *Mentorskapets historiska bakgrund*

Från den grekiska mytologin hittar man mentorskapets grunder. Odysseus skulle iväg på en av sina långa resor och medan han var borta lär han ha utsett sin kamrat Mentor till biträdande far och vägledare för att uppfostra Odysseus son Telemachos. (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 184.) Eftersom det handlade om att Mentor skulle uppfostra sonen till en kung, fanns det mycket respekt för Mentor. Mentor verkade då som en rådgivare och förebild för kungasonen så att han skulle kunna bli självständig och ta egna beslut. (Egidius, 2008, s. 26–27.). Enligt Nationalencyklopedin [u.å.] kan mentor definieras som ”uppfostrare, lärare; i nyare språkbruk särskilt den äldre, erfarne chef som på företagsledningens uppdrag vägleder en eller flera yngre medarbetare i deras personliga och professionella utveckling.”

### *Mentorskap som utvecklingsredskap*

Juuti (2016, s. 141) menar att mentorskapet grundar sig på att både adepten och mentorn har ett intresse att frivilligt gå in i en mentorskapsrelation, där båda parterna bör vara aktiva för att relationen ska kunna utvecklas och förändras. Mathisen (2009) hänvisar till Murray som konstaterar att mentorskap kan förklaras som en form av handledning, en vägvisning som kan ske varsomhelst och närsomhelst. Tidsperspektivet kan vara allt från ett enstaka möte till en livslång relation och kan vara strukturerat eller ostrukturerat. Mötet kan även vara ett informellt eller formellt möte (Mathisen, 2009, s. 18.) Lindmark och Önnevik (2011, s. 184) nämner även att mentorskapet kan fungera som ett utvecklingsredskap inom olika organisationer, områden och verksamheter.

Mentorskap kan också ses som ett supplement till utvecklings- och utbildningsinsatser, t.ex. som komplement till en grundutbildning. Eftersom att arbeten kan vara komplicerade och kräva mycket erfarenhet och kunnande, som i sin helhet inte nödvändigtvis ingår i grundutbildningar, kan mentorskap ses som ett betydelsefullt tillägg (Mehrens, 1998, s. 57.) Mentorskapet bidrar också till att skapa ny kunskap, ta tillvara den och förmedla den tysta kunskapen inom diverse organisationer (Juuti, 2016, s. 138). Den tysta kunskapen handlar om den form av kompetens eller yrkesskicklighet som en mer erfaren individ besitter (Mehrens, 1998, s. 57).

Mentorskapet består av olika funktioner. Man kan använda mentorskap som en introduktion för en ny anställd, dvs. den nya medarbetaren får en mentor som hjälper hen att komma igång med nya arbetet i organisationen. Det talas också om mentorskap när någon person slutar på organisationen, där den personen blir en mentor till efterträdaren för att förmedla den kunnskap och erfarenhet som mentorn besitter. En mentor kan även vara en betydelsefull person i en individs individuella och yrkesmässiga utveckling. Mentorskap är även en viktig del inom skapandet av kontakter och genom samtal kan man bygga nya värdefulla relationer. Nya kontaktnät och godare kommunikation kan även bidra till en mer öppen företagskultur i verksamheten. (Lindmark & Önnévik, 2011, s. 184–185.) Mentorskap kan ses som slagkraftig metod för att förmedla kunskap och erfarenhet mellan generationer och medarbetare på olika nivåer (Arhén, 2007, s. 11).

Mentorskapet bygger enligt Granberg (2011) på en pedagogisk idé och det handlar om en organisationspedagogisk teoribildning. Det innebär med andra ord att det är processinriktade aspekter som är i fokus och de präglas av att man utvecklar sin förståelse, man är alltså intresserad av varför saker sker och hur de sker. Man är även intresserad av hur personer lär sig och inhämtar kunskap samt utvecklar sin kompetens. (Granberg, 2011, s. 538.) En av de viktigaste delarna inom mentorskapet för både adept och mentor är lärandeprocessen. I mentorskapsrelationen formar de tillsammans en miljö för lärandet. Det är därför viktigt att mentorn har en pedagogisk förståelse och genom det kunna agera med pedagogiska handlingar i mentorskapsrelationen. (Mathisen, 2009, s. 95–96.)

#### *Mentorskapets inre och yttre ramar*

Man kan redogöra för mentorskapet ur två olika ramar, en yttre ram bestående av en inre ram. Den yttre ramen består av yttre faktorer, dvs. att det finns tillräckligt med tid för att kunna samtala ostört. En annan yttre faktor är även krav utifrån, t.ex. från organisationen. Det kan också handla om ekonomi, krav på utveckling, frihet eller mötesplats som präglar de yttre faktorerna i mentorskapet. Den inre ramen handlar däremot om själva samtalen och dess händelseförlopp, hur samtalen tar sig i uttryck och vad som diskuteras. Det som inverkar på kvalitén på samtalen är de yttre faktorerna och det är därför viktigt att man skapar bra förutsättningar för samtalen. Förutsättningarna för goda samtal kan t.ex. handla om vilken tidpunkt man väljer för mentorskapsträffarna, vilken plats man väljer, hur länge samtalen pågår samt hur ofta man träffas. (Mathisen, 2009, s. 126–127.)

*Mentorskapets samtalsförlopp*

I det tidigare kapitlet redogörs det för yttre och inre ramar, där den inre ramen speglar själva samtalet i mentorskapsrelationen. Det behövs därför även en redogörelse för hur samtal tar sig i uttryck, eftersom att det är aktiviteten som mentorskapet består av. Ett mentorssamtal kan enligt Mathisen (2009, s. 198) organiseras på många olika sätt och utgå ifrån olika metoder, strukturer eller etapper. Oberoende av hurudan uppbyggnad som väljs för samtalet, tar sig samtalet sitt egna uttryck och det kan hända att man behöver anpassa sig och justera strukturen som planerats. Det betyder att det ibland kan behöva lämnas bort faser, eller gå tillbaka till något tidigare steg och behandla det grundligare. Det som är kännetecknande för ett bra mentorssamtal är när mentorn skapar en utmärkt tajming, dvs. när delar stöder varandra. Tajmingen är rätt när uppbyggnaden och de metoder som valts att användas klickar med varandra. Mentorssamtal kan ses som ett förlopp i tre delar. Samtalet ska bestå av en inledning, en huvuddel och slutligen en avslutning. Inledningen är det som samtalet börjar med och utgångspunkten är att mentorn och adepten ska lära känna varandra och redogöra för vad som är viktigt att ta upp ur adeptens synsätt. Mentorn är den som har ansvar över huvuddelen och hen försöker skapa en helhetsbild över ämnet och problemet. Mentorn behöver även tolka och utforska olika förhållningssätt samt kunna se möjligheter i utmaningar som uppstår. I avslutningen dras samtalet ihop och därefter ska båda parterna veta vilka värderingar och beslut som ska följas. (Mathisen, 2009, s. 198–199.) Mehrens (1998) menar att det i avslutningen är viktigt att man summerar vad man kommit fram till, eftersom att nästa samtal oftast inleds och tar vid där det slutade senast (s. 24).

Den utmanande delen i mentorssamtalet är att försöka bredda och utforska adeptens synsätt, samtidigt som man inte ska skapa förvirring hos adepten. Samtalet behöver avslutas med tydliga och klara mål. Det krävs därför att man fokuserar och har gjort en tydlig avgränsning innan samtalet avslutas. Det är återigen viktigt att det finns tillräckligt med utsatt tid, för att inte behöva avsluta samtalet mitt i och skapa oklarhet hos adepten. Samtalet i sin helhet ska bygga på en stödjande miljö. (Mathisen, 2009, s. 199–200.)

Det finns olika exempel på hur ett samtalsförlopp kan vara uppdelat. Enligt Mathisen & Høigaard (refererad i Mathisen, 2009, s. 201) brukar mentorssamtalen beskrivas som ett förlopp uppdelat i tre delar. Nedan redovisas detta förlopp.



- Del 1. Lyssna. Det första steget handlar om att mentorn tar en lyssnande roll och adepten introducerar vad samtalet ska handla om.
- Del 2. Samtala. I det andra steget förs en dialog mellan de två parterna, mentorn och adepten. De samtalar om det valda sakområdet.
- Del 3. Ge råd. Sista steget i mentorssamtalet dras samtalet ihop och då sammanfattas vad som diskuterats. Här är mentorns uppgift även att ge råd och plan på fortsättningen.

Detta är alltså ett exempel på hur ett samtalsförlopp i mentorskapet kan se ut genom tre olika steg.

### 3.1 Relationen i mentorskapet

DeSimone och Werner (2012, s. 426) menar att relationen i ett mentorskap bildas mellan en äldre och en yngre anställd i en organisation i syfte att båda individerna ska utvecklas karriärmässigt. Kram (refererad i Ghosh & Reio, 2013, s. 107) framhåller att mentorn är den som delar med sig av sin kunskap och sina erfarenheter till en individ som är yngre eller mindre erfaren i området. Enligt DeSimone och Werner (2012) bidrar relationen till utveckling av både mentorn och adepten på ett personligt plan. Behovet av att utvecklas på ett personligt plan har sin grund i att en yngre person söker efter en meningsfull relation till en äldre. Äldre personer söker istället efter personer som de kan göra en inverkan på och dela med sig av sin kunskap till. Utifrån ett karriärmässigt perspektiv vill yngre personer utvecklas i sin yrkesroll och etablera sig i organisationen, medan äldre personer vill känna sig produktiva i sitt arbete. Mentorskapsrelationen uppfyller med andra ord behov hos båda parterna. (DeSimone & Werner, 2012, s. 426.)

Som mentor har man möjlighet att fungera som en förebild för adepten. Mentorn kan dela med sig av kunskap som adepten kan ha nytta av i sitt arbete. Till mentorrollen hör bl.a. att stödja adepten i karriärutvecklingen, skapa utmaningar, ge vägledning, ge möjligheter och ge adepten mer synlighet i organisationen. (DeSimone & Werner, 2012, s. 426.) Mentorn bör vara lyhörd, uppmärksam och kunna tolka hur samtalet med adepten formar sig. Mentorn behöver även styra samtalet i en riktning så att det känns betydelsefullt också för adepten. (Mathisen, 2009, s. 206.) Som adept ger hen i gengäld mentorn stöd och respekt. Adepten är även den som bidrar till att relationen blir betydelsefull genom sitt engagemang, vilket i sin tur ger relationen ett värde för organisationen. (DeSimone & Werner, 2012, s. 426.) Att uppnå ett lyckat resultat utifrån samtalen mellan mentor och adept ligger inte endast på mentorns ansvar. Det handlar slutligen

om hur adepten har tolkat samtalen och vilka subjektiva upplevelser hen fått. (Mathisen, 2009, s. 207.)

Till mentorns roll hör ett flertal olika arbetsuppgifter. Mentorskap handlar dock inte om att endast fokusera på mentorns handlingar. För att uppnå ett lyckat mentorskap behöver det finnas ett samarbete mellan adept och mentor. Båda parterna behöver känna att det skapas en vänskaplig relation där de känner tillfredsställelse utifrån samtalen med varandra. Att tillsammans få fundera och lösa problem som kan komma emot i processen förstärker relationen mellan adept och mentor. Även deras relation till själva mentorskapsprocessen förstärks. En givande mentorskapsprocess uppstår när adepten och mentorn känner att deras relation förstärks allt mer genom fortsatta träffar. (Juuti, 2016, s. 142.) Med andra ord ska mentorskapsrelationen fungera genom en tvåvägskommunikation där kommunikationen går båda vägarna mellan adept och mentor och de ser varandra som diskussionspartners (Mehrens, 1998, s. 60).

Slutligen är det viktigt att poängtera att det inte ska förekomma någon form av bedömning av adepten själv eller hens utveckling ”utan mentorskap bygger på en oberoende, förtroendefull relation mellan jämbördiga parter, där man delar erfarenheter”. (Mehrens, 1998, s. 59.)

### *Mentorskapsprocessen*

En mentorskapsrelations varaktighet råder det delade meningar om. Vanligtvis pågår relationen mellan två och fem år. En formell mentorskapsrelation kan ses som en kortare process än en informell, där mentorskapsrelationen t.o.m. kan vara livslång. (Mathisen, 2009, s. 207). Cohen (refererad i Mathisen, 2009, s. 207) menar dock att oavsett hur lång processen är, så följer mentorskapsrelationen en struktur.

Lewis (refererad i Mathisen, 2009, s. 207–208) beskriver processen som en livscykel. Livscykelns första fas är igångsättning av mentorskapet. Här är det viktigt att det skapas en hållbar relation där mentorn och adepten bygger upp tillit till varandra och får en förståelse för varandras funktioner i relationen. Det behöver klargöras agendor, teman och mål som ska uppnås under mentorskapets gång. I nästa steg ligger fokus på kompetensutvecklingen och den personliga utvecklingen hos adepten. I detta skede behöver adepten och mentorn ha etablerat en kommunikation som är öppen och ärlig. I denna fas ligger fokus på planläggning, arbetsprocess, reflektion och handling. När mentorn och adepten når den slutliga fasen har de tillsammans funnit ett arbetssätt som fungerar. Samtalen har även utvecklats från att vara mer formella till en mer vänskaplig kontakt. (Mathisen, 2009, s. 207–208.)

Enligt Wikström (2007, s. 33) är det dock viktigt att samtalen inte blir alltför personliga, eftersom det då kan bli svårt för mentorn att ge kritik eller ifrågasätta adepten. Enligt Juuti (2016) är det viktigt att mentorskapsrelationen är likvärdig. Om adepten beundrar och ser upp till mentorn alltför mycket, kan det resultera i en osund relation där adepten befinner sig i en destruktiv position där hen är beroende av mentorn. Mentorn behöver även se till att inte förmedla sina tankar för rättfram i samtal med adepten, eftersom det kan leda till att adepten inte får utrymme att själv tolka det som blivit sagt. Detta kan resultera i att adepten reagerar avvisande eftersom hen känner att mentorn lyfter fram irrelevanta saker. (Juuti, 2016, s. 144.) I slutskedet av mentorskapsrelationen planläggs slutligen en avveckling som bör ske stegvis (Mathisen, 2009, s. 208).

Juuti (2016) beskriver mentorskapsrelationen som en process som sker i tre steg. I den inledande fasen bör adepten och mentorn tillbringa tid med varandra för att tillsammans kunna sätta upp mål inför mentorskapsprocessen. De behöver även skapa en uppfattning om mentorskapets innebörd. När mentorn och adepten skapat en gemensam uppfattning om mentorskapets innebörd och redogjort vilka målen är i processen, så kan båda parterna analysera mentorskapet på ett jämbördigt vis. Den andra fasen i processen är relationsskapandet mellan adepten och mentorn. Fundamentet för att skapa en god relation är förknippat med hur bra den inledande fasen har gått och hurdant förtroende som skapats till varandra. En god relation bildas utifrån att mentorn och adepten lärt känna varandra och känner att de kan dela med sig av sina ambitioner till varandra. Relationen gynnas även av att adepten och mentorn tillsammans hittar lyckade problemlösningsmetoder under processens gång. Den avslutande fasen handlar om närhet mellan adept och mentor. Närhet uppstår när relationen pågått en längre tid och när relationen har utvecklats till en vänskap. Mentorn och adepten har format en ömsesidig relation där de tillsammans har tagit sig förbi olika hinder som kan uppstå i en mentorskapsprocess. (Juuti, 2016, s. 143.)

### **3.2 Olika former av mentorskap**

Det finns bland annat två olika typer av mentorskap, den ena är välstrukturerad och planerad och den andra är ett spontant möte mellan två individer som upplever personkemi. Den strukturerade formen kallas med andra ord formellt mentorskap medan den oplanerade formen kallas informellt mentorskap (Mathisen, 2009, s. 27.) Informellt mentorskap beskriver Mathisen (2009) som ett resultat av ett oplanerat förhållande mellan två individer som utbyter

erfarenheter och överför kunskap. Det är inte skrivet någon typ av avtal och det finns heller inte några mål utsatta, utan det är en relation som kan behandla både yrkesmässiga men även personliga ämnen. Ett informellt mentorskap varar oftast under en längre period. (Mathisen, 2009, s. 27.)

Ett formellt mentorskap däremot är ett mentorskapsförhållande som har tydligt utsatta principer, processer och mål. Kompetensutveckling är i fokus och målet för utvecklingen är tydligt präglad av ett strategiskt tänkande. I en formell mentorskapsrelation är ett visst specifikt kontrakt och avtal utformat som adepten och mentorn sedan följer. (Mathisen, 2009, s. 29.) Ett formellt mentorskap fungerar utmärkt i en organisation där man vill försäkra sig om att en viss typ av information, synsätt och kompetens överförs vidare till generationerna. Utifrån det bestämmer man individens mål utifrån organisationens principer och förväntningar. Det formella mentorskapet får inte en personlig relation utan ses mer som yrkesmässig och professionell utveckling (Mathisen, 2009, s. 33.) Dock kan man inte helt utifrån detta bestämma vilken av de två formerna som genererar ett gott mentorskap. Mentorskap ses oundvikligen i någon form som informellt, eftersom det handlar om en relation mellan två individer som genom en process och möte skapar rum för frispråkighet och sårbarhet. (Mathisen, 2009, s. 35.)

Det finns även andra typer av mentorskap, nämligen internt och externt mentorskap. Internt mentorskap handlar om en typ av mentorskap som sker inom organisationen, dvs. överföringen av kunskap sker mellan personer i organisationen. Det leder bland annat till ökad flexibilitet inom organisationen. Den andra typen är externt mentorskap. Det handlar om motsatsen, dvs. mentorn är en utomstående person. Då får man utomstående kunskaper och synvinklar som man nödvändigtvis inte hittar inom organisationen. (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 185.) För att tydliggöra dessa fyra former av mentorskap som beskrivits ovan, har vi sammanställt dessa i en tabell (se tabell 1).

	Formellt	Informellt
Internt	Internt och formellt	Internt och informellt
Externt	Externt och formellt	Externt och informellt

*Tabell 1: Olika former av mentorskap.*

Det är alltså möjligt att korsa dessa fyra olika metoder, dessa är internt formellt, internt informellt, externt formellt samt externt informellt. Internt och formellt är en planerad mentorskapsrelation mellan personer inom samma organisation. Internt och informellt är då en oplanerad mentorskapsrelation som uppstår mellan två individer inom samma organisation. Externt och formellt handlar om ett planerat mentorskapsförhållande där personerna inte tillhör samma organisation. Den sista kombinationen är externt och informellt, vilket betyder att det är ett oplanerat mentorskapsförhållande där individerna tillhör olika organisationer. Denna avhandling kommer att vinklas utifrån ett extern och formellt mentorskapsperspektiv.

### 3.3 Mentorns egenskaper och kompetenser

Vem är då lämpad att bli mentor? En central del som mentorskapet bör bygga på är frivillighet och att mentorn känner ett äkta intresse att stödja och följa med en annan individs utveckling. Man ska utöver det vara intresserad av en lärandemetod som sker genom samtal. (Steinberg, 2004, s. 105.) En mentor behöver ha vissa personliga egenskaper och det krävs även en hel del erfarenheter, kompetens och attityder för att ha förutsättningar för att vara en god mentor. Mentorn behöver ha kompetens inom mentorskap och vara medveten och uppmärksam om sin roll som mentor. Det finns olika kunskaper som en mentor bör ha enligt Mathisen och Høigaard (refererad i Mathisen, 2009, s. 121). Den första är metodkompetens, vilket betyder att mentorn ska ha kunskap om hur processen och arbetet ska ske. Mentorn ska kunna organisera och planera för mentorskapet och bygga upp en struktur för att samtalen ska kunna nå sitt syfte, menar Mathisen (2009, s.121). En annan kunskap mentorn behöver ha är analytisk kompetens.

Det betyder att man behöver ha en analytisk förmåga för att kunna tyda och förstå olika situationer. Den tredje kunskapen en mentor behöver ha är sakkompetens, vilket betyder att mentorn bör vara kompetent i ämnet som är aktuellt i samtalet. Den sista kunskapen är relationskompetens. Det handlar om att både kunna känna sitt eget beteende men även kunna se till adeptens bästa och få adepten att visa sig och förstå dennes handlande. Mentorn behöver även ha en god kommunikationsförmåga. (Mathisen, 2009, s. 122.)

Som mentor har man enligt Wikström (2007), en roll som diskussionspartner samtidigt som man är en supporter i olika problematiska situationer. Lindgren (1997) menar även hon att förutom att mentorn kan ses som en diskussionspartner fungerar hen som en förebild och inspiratör för adepten (Lindgren, 1997, s. 13). Den största drivkraften en mentor bör ha är villighet att dela med sig av erfarenheter och drivet kommer från att se andra individer utvecklas. Både mentorn och adepten behöver känna tillit, samtidigt som relationen inte får bli för nära, p.g.a. att det ska vara möjligt att ifrågasätta och konstruktivt kritisera. Mentorn behöver samtidigt vara en aktiv lyssnare och kunna sätta sig in situationen, men dock vara passiv i den formen att hen inte ger klara och utformade lösningar, utan låter adepten själv ge tid för att tänka igenom en lösning. (Wikström, 2007, s. 33.) Ett gott lyssnande sker när mentorn känner äkta nyfikenhet och ger sin fulla uppmärksamhet till adepten. Mentorn ska fokusera på att ge konstruktiv kritik med fokus på framtiden och inte betona för mycket om det förflutna. (Bell & Goldsmith, 2013, s. 140.)

En mentorsroll innebär att ifrågasätta, ha en analyserande och kritisk syn samt att hjälpa adepten i en viss riktning för att kunna nå uppsatta mål. Det handlar samtidigt också om att kunna anpassa sig till adeptens begär och hjälpa adepten i hans individuella utveckling och för att få bättre självinsikt. Mentorn ska se till att adepten är huvudpersonen i relationen och mentorn ska fungera som stöd på vägen och känna både empati och sympati för adepten. (Wikström, 2007, s. 34.) Mentorn har med andra ord ett stort ansvar för den andra personens individuella utveckling, som man behöver vara medveten om innan man tar på sig rollen som mentor. Utmaningarna i rollen som mentor är att hitta balansgångar, man ska inspirera och handleda adepten och samtidigt komma med idéer och förslag och kunna förstå adepten. (Wikström, 2007, s. 35.)

Poulsen (refererad i Gjerde, 2012) beskriver en del roller som en mentor kan åta sig. Han menar att mentorn kan fungera som en tillrättaläggare som ska underlätta lärandet för adepten. Mentorn kan fungera som en rollmodell genom att uppvisa den kunskap som hen besitter.

Mentorn kan även inspirera genom att berätta historier. Som mentor kan man sporra adepten genom utmaningar och diskussioner. Mentorn kan även ta sig an rollen som en rådgivare, kritiker, nätverksbyggare eller dörröppnare för nya kontakter. Kunskapsförmedlare är även en tydlig roll, som handlar om att dela med sig av sin kompetens. (Gjerde, 2012, s. 114.)

Det är viktigt att komma ihåg att en mentor inte behöver vara en fullständig individ med alla dessa beskrivna egenskaper och roller och tanken är inte att mentorn ska fungera som en övermäktig person utan brister. Mentorn kan också göra misstag, ha felaktigheter och tvivla i olika situationer. Det är därför mentorskap handlar om att växa som individ, både som mentor och adept, samt att de lär sig att utvecklas tillsammans. Mentorskapet handlar om att vara äkta och det mest kraftfulla och svåra delen av mentorskapet är att vara sig själv. Det handlar om människans individuella kraft, inte att fungera som en expert inom alla områden. (Bell & Goldsmith, 2013, s. 13.)

### **3.3.1 Mentorns fördelar i mentorskapet**

Man kan se tydliga fördelar för adepten i en mentorskapsrelation och mycket forskning har fokus i just adeptens fördelar. Dock bidrar relationen inte endast med fördelar för adepten, utan även mentorn får något ut av mentorskapsrelationen. Mentorn får möjlighet att lära känna nya människor på ett konfidentiellt plan. Mentorn kan känna tillfredsställelse när adepten tar framsteg och gör framgång i sitt arbete eftersom mentorn känner att hen varit delaktig i adeptens utveckling. (Juuti, 2016, s. 141.) Genom att få vara delaktig i adeptens utveckling, skapas det utrymme för reflektion kring olika aspekter som mentorn inte nödvändigtvis hade tänkt på utanför en mentorskapsrelation. (Poulsen, 2013, s. 261).

Vid möte med nya människor inhämtar mentorn nya perspektiv och synvinklar på omgivningen, vilket kan ge mentorn inspiration. Som mentor får man även en öppen och ärlig återkoppling av adepten över den egna mentorrollen och hur det egna mentorskapet upplevs. Denna typ av återkoppling kan få mentorn att reflektera över sin mentorroll och som sedan kan resultera i professionell utveckling hos mentorn. (Juuti, 2016, s. 141.) Kupias (2007) menar också att mentorn kan genom mentorsuppdraget inhämta ny kunskap och få nya synvinklar. Utifrån interaktionen mellan mentorn och adepten, kan rollerna också vara ombytta, så att även adepten kan fungera som mentor. Detta resulterar i att vardera parterna kan utvidga sin kunskap kring varandras arbeten. (Kupias, 2007, s. 144.)

En annan studie visar att personer som fungerat som mentorer är mer tillfredsställda och engagerade i sitt eget arbete än de som inte varit mentorer. Det kom även fram i studien att genom rollen som mentor uppnår man även karriärutveckling och presterar bättre i sin egen position. (Ghosh & Reio, 2013, s. 112.) Lindgren (1997) menar att mentorn även själv gör en personlig vinst genom uppdraget som mentor, det är nämligen en bekräftelse av uppskattning och förtroende att bli tillfrågad att vara mentor. Mentorsuppdraget kan ses som ett hedersuppdrag och i och med det ses mentorn med respekt och pålitlighet. Viktigt att påpeka är dock att mentorn inte ska framstå som någon övernaturlig individ, utan det ska vara en person som adepten känner tillit och förtroende för. (Lindgren, 1997, s. 13.)

Wilbur (refererad i Gjerde, 2012, s. 114) har genom forskning kommit fram till att både mentor och adept utvecklas i arbetslivet genom att de kan ta och ge kunskap till varandra. Enligt Poulsen (refererad i Gjerde, 2012, s. 114) bidrar mentorskapet till en yrkesmässig och personlig utveckling hos adept och mentor som sedan indirekt resulterar i karriärutveckling.

Ristikangas (2014) redogör för vad mentorns fördelar är utifrån studier som gjorts kring mentorprogram. Utifrån tidigare studier tyder det på att mentorn får erfarenhet genom att få lyssna till olika synvinklar. Mentorskapet ger även utrymme för reflektion och dessutom får mentorn en chans att ta en paus i den egna vardagen och koncentrera sig på något annat. (Ristikangas, 2014, s. 69.) Mehren (1998, s. 58) menar att mentorn blir tvungen att själv reflektera över och sätta ord på sitt kunnande och olika arbetsmetoder, vilket leder till att hen själv kan utvecklas i sin roll. Ristikangas (2014) hävdar att fungera som mentor kan både vara en stimulerande erfarenhet och en utmanande uppgift, men det kan även resultera i att det väcks en gnista i mentorns egen karriärplanering. Mentorn kan också känna tillfredsställelse genom att uppnå egna uppsatta mål. Det kan också vara givande att se att kunskapen förs vidare till nästa generation inom företaget. Mentorskapet kan bidra till en intellektuell utmaning för mentorn, vilket betyder att de problem som adepten möjligtvis möter finns det ingen direkt lösning på. Detta resulterar i att mentorn ges utrymme att diskutera, ge förslag på idéer och får möjligheten att bidra till en förändring inom företaget. Mentorer som kan känna igen och peka ut anställda som är lovande och besitter talang värdesätts högt av företaget. De får även ett gott rykte utifrån ett lyckat mentorskap. Detta kan leda vidare till att mentorns namn blir synlig i olika rapporter och hen även kan få hålla föredrag för nya mentorer angående mentorsuppdraget. Genom att hantera olika typer av uppgifter i mentorsuppdraget, så inhämtar mentorn nya synvinklar som resulterar i att det egna perspektivet breddas. Detta betyder att mentorn kan ifrågasätta och kritiskt reflektera över egna åsikter och synvinklar. Mentorn kan



utvecklas i sin egen inlärnin g genom att inhämta kunskaper kring adeptens erfarenheter. Det kan därför vara bra om mentorn och adepten är olika till sättet för att de ska kunna ta lärdom av varandra. Som mentor handleder man och vägleder adepten utifrån de egna kunskaperna. Detta ger mentorn även möjlighet till att utveckla sina egna kunskaper. Det bästa sättet att lära sig själv är att lära andra. (Ristikangas, 2014, s. 69–70.)

### 3.4 Närliggande begrepp till mentorskap

Det finns flera närliggande begrepp till mentorskap. För att skilja ur mentorns roll ur andra olika former av stöd, redogör vi nedan för skillnaderna med en modell gjord av Aina Forsberg, refererad i Granberg (2011, s. 602).

	Handledare	Konsult	Coach	Mentor
Varför	Bli skickligare i professionen. Förbättra samarbetet i grupper.	Förändring. Utveckling. Problemlösning.	Nå ett uppsatt mål: affärsmässigt personligt.	Stödja, vägleda i personlig, yrkesmässig utveckling.
Vad	Påverkan: sociologisk, pedagogisk, psykologisk.	Rådgivande. Exekutiv.	Personlig sparring. Stöttning	Ger råd, vägleder, introducerar exempelvis nätverk.
Hur	Samtalar, iakttar, handlar, reflekterar.	Samtal, dialog, kartläggning, intervenering.	Samtal och dialog.	Samtal och dialog.
Vem	Mer erfarna kolleger. Utbildade handledare.	Sakkunnig. Insikt i konsultationens roller och villkor.	Sakkunnig och/eller processkunnig.	Mera erfaren person.
När	När behov finns.	När behov finns.	När behov finns.	I början av en yrkeskarriär.

Tabell 2: Tabell över olika former av stöd. (Forsberg, refererad i Granberg, 2011, s. 602)

Målet inom handledning är professionell utveckling. Inom handledning reflekterar man över både emotionella och instrumentella frågor. Instrumentella frågor handlar om att diskutera och reflektera över konkreta frågor och man redogör för nya alternativ och idéer. Den emotionella

aspekten fokuserar på individen, att hen reflekterar över både sina starka och svaga sidor i personligheten och i det egna arbetet, samt funderar över sätt att utvecklas.

Syftet med att ta stöd av en konsult handlar i det stora hela om kunskapsutveckling. Konsulten behöver vara specialist inom det aktuella området och kunna komma med möjligheter och lösningar på särskilda uppgifter. (Granberg, 2011, s. 602.) En konsult kan anlitas för att hjälpa till med olika delar inom en organisation. Det kan handla om att konsulten behöver hjälpa till att hitta lösningar kring problem relaterat till arbetstagarna, strategiska- eller operativa processer. Konsulten behandlar ofta utmanande och komplicerade uppdrag som är relaterade till organisationens kärna, dvs. organisationens syfte och vision. En konsult påverkar oftast hela organisationen samt alla arbetstagare. (Verlander, 2012, s. 16.)

Coachning är också ett närliggande begrepp till mentorskap och deras funktioner kan lätt blandas ihop. Coachning kan ses som en utvecklingsmetod för lärande, där fokus ligger på prestationen och resultatet. Begreppet *coachning* kommer egentligen från idrotten, t.ex. i ishockey, där man talar om coach och coachning, men det är även vanligt i många andra sammanhang och en coach kan ses som ett yrke. Coachning är en process i både grupputveckling och individuell utveckling men är mer fokuserad på resultatet. Coachen är den som tränar och ger konstruktiv kritik och oftast är coachen en person som redan arbetar nära den som behöver coachning. Det kan t.ex. vara chefen som också fungerar som coach. (Lindmark & Önnevik, 2011, s. 186.)

Garvey (refererad i Westlander, 2008, s. 64) menar att det finns en skillnad mellan begreppen *coach* och *mentor*, men i nuläget används dessa termer med rätt lika betydelse. Det som beskrivs som gemensamt för de två begreppen är att båda sker genom kommunikation, med fokus på personlig utveckling och är inriktad på processer. Det som dock skiljer begreppen åt är dess typ av kompetens. Wikström (refererad i Westlander, 2008, s. 64) förklarar att coachning anses vara resultatenriktad och coachen fokuserar på utvecklingen för adepten i en viss utformad riktning. Mentorskapet däremot fokuserar på en större helhetsbild av adepten och relationen kan beröra flera ämnen och oftast över en längre tid. Mentorn har en reflekterande roll med bred utbildningsbakgrund. (Westlander, 2008, s. 64.) Coachning fokuserar mer på att vårda och upprätthålla prestationer, medan mentorskapet koncentrerar sig på lärandet som huvudmål, där kompetens, färdigheter och vishet ska utvecklas (Bell & Goldsmith, 2013, s. 11).

Coachning kan förklaras som att man assisterar genom frågeställningar, konklusioner och synvinklar och hjälper personen att utforma inriktningar och vägar mot målen. I mentorsamtalen tas det upp centrala synvinklar som adepten för tillfället arbetar med eller tidigare har utfört. Det handlar om diskussioner på jämställd nivå och där även egna erfarenheter kan tas upp med inriktning på att den andra kan jobba vidare med hjälp av det. ”En huvuduppgift för en mentor är att stimulera samtalspartnern att upptäcka och resonera utifrån alternativa infallsvinklar och tolkningar”. (Egidius, 2008, s. 37–38.)

### 3.5 Slutsats

Sammanfattningsvis som det nämndes i det tidigare kapitlet (3.3), den största drivkraften en mentor bör ha är viljan att dela med sig och drivet för att vara mentor kommer från att se andra individer utvecklas (Wikström, 2007, s. 33). Men vad är det egentligen som driver mentorn framåt i relationen och vad är en bra mentor? Det framkommer att mentorn tillfredsställs genom att se adepten utvecklas, mentorn kan genom mentorskapet finna nya perspektiv och synvinklar på omgivningen och genom reflektion kan mentorn själv känna en professionell utveckling i sitt eget arbete. Men hur blir man en bra mentor? Vilka är de bärande kvalitéerna som mentorer anser kännetecknande för en bra mentor? Vilka typer av kvalitéer är av betydelse?

Vi anser att det inte är tillräckligt med fokus på mentorn i tidigare forskning och den forskning som gjorts är en del fokuserad på mentorn, men i huvudsak utförd ur en adepts perspektiv på mentorn. Därför anser vi att vi vill undersöka vidare i detta fenomen och göra intervjuer med endast mentorer.

## 4. Metod och genomförande

I detta kapitel kommer det redogöras för undersökningens metod, forskningsansats och datainsamlingsmetod. Det kommer även att redogöras för undersökningens genomförande och avhandlingens analysmetod för data. Slutligen presenteras i detta kapitel undersökningens trovärdighet, tillförlitlighet samt forskningsetiska aspekter.

### 4.1 Val av metod

När man ska börja på en kvalitativ forskning behöver man enligt Justensen och Mik-Meyer (2011) reda ut viktiga delar och metodfrågor. Man behöver redogöra för vilken vetenskapsteoretisk metod undersökningen ska ha utgångspunkt i och vilket perspektiv den ska ha. (Justensen & Mik-Meyer, 2011, s. 9.) Utgångspunkten för undersökningens genomförande ligger enligt Patel och Davidson (2011), i problemformuleringen, där man utgående från syfte och frågeställningar måste bestämma hur undersökningen ska göras. Man behöver avgöra vilka personer som ska delta, vilken metod för insamling av information man ska använda sig av och hur undersökningen ska utföras. Det ska dessutom genomföras inom utsatt tid och med de förfogade resurserna. Det handlar alltså om att man genom undersökningen ska få svar på de frågeställningar man ställer och genom problemformuleringen får man en uppfattning om vilken kunskap man är ute efter i resultatet. Därefter börjar bearbetningsfasen och analysen, som sedan medför att man behöver översätta informationen till en form som antingen är numerisk eller verbal form. (Patel & Davidson, 2011, s. 53–54.)

När man gör en empirisk undersökning behöver man enligt Justensen och Mik-Meyer (2011) redogöra för vilken metod man ska använda, kvantitativ eller kvalitativ metod, alternativt en kombination av båda metoderna. Kvantitativa metoder handlar om en metod där materialet består av nummer eller tal, dvs. material som man kvantitativt kan bearbeta genom statistisk form såsom t.ex. beräkningar. Kvantitativa undersökningar görs vanligen med enkätundersökningar, som sedan bearbetas statistiskt i ett statistikprogram på dator, t.ex. med SPSS. I en kvantitativ undersökning är man ute efter att få reda på en statistisk beskrivning eller förklaring till varför ett fenomen är på ett visst sätt, eller hur något hänger ihop. (Justensen & Mik-Meyer, 2011, s. 12–13.)

Kvalitativa undersökningar däremot används för att beskriva företeelser i deras kontext och genom det öka förståelsen för ett fenomen som undersökningen tar reda på. När man använder sig av en kvalitativ metod, kan man samla in material genom t.ex. intervjuer, som man sedan bearbetar och tolkar. (Justensen & Mik-Meyer, 2011, s. 13–14.) Kvalitativa metoder kan ses som verbala analysmetoder, där man koncentrerar sig på data genom intervjuer eller tolkande analyser (Patel & Davidson, 2011, s.14). Det som utmärkande för kvalitativ metod är att man vill gestalta, karaktärisera och beskriva egenskaper hos något (Larsson, 2011, s. 7).

Vid insamling av kvalitativ data vill man få reda på mångfaldighet och olikheter i det som undersöks. Genom kvalitativa metoder finner man ett sätt att gestalta och karaktärisera något. Det som är gemensamt för alla insamlingsmetoder inom det kvalitativa området är att de är tidskrävande. Insamlingsmetoderna kan bl.a. vara fallstudier, intervjuer, observationer. I en kvalitativ ansats ligger fokusen på begreppet diskurs. Med diskurs menas språkets innebörd inom text och tal. Talet karakteriseras t.ex. av att någon talar, att det utspelas under ett bestämt tillfälle, det bör ha en mening och dessutom rikta sig till en eller flera personer. Det insamlade materialet inom det kvalitativa området bör sedan alltid transkriberas oavsett om materialet är i form av tal eller skrift. Vid transkribering ska materialet skrivas ned ordagrant. Efter detta bör materialet bearbetas och nödvändig information bör väljas ut. Detta leder till meningskoncentrering. Med meningskoncentrering formulerar man meningar från det insamlade materialet till en mer koncist text. Syftet med meningskoncentrering är att omvandla omfattande text till mer koncentrerad och komprimerad text. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 131–132.)

## 4.2 Fenomenografi som forskningsansats

Undersökningen i avhandlingen har en fenomenografisk forskningsansats, vilket handlar om att ”Fenomenografi som metodansats är utvecklad för att analysera data från enskilda individer, för det mesta insamlade genom halvstrukturerade intervjuer. Det är en metodansats som är väl lämpad för att beskriva och analysera människors tankar om olika fenomen i omvärlden” (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 162.) Fenomenografin är fokuserad på att beskriva individers förståelse för fenomen, där man vill betrakta människors variation på uppfattningar av omvärlden. Lärandet är i fokus inom fenomenografin och med hjälp av den vill man bidra till förståelse för både individers lärande samt insikter om omvärlden. Uppfattningar är alltså utgångspunkten i fenomenografin och man vill både ta reda vilka uppfattningar som individer

har samt på vilka sätt dessa uppfattningar kan urskiljas. Dessa uppfattningar kan betraktas på olika sätt och utmaningen är att kunna sätta sig in i och begripa andras uppfattningar på olika fenomen. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 162–163.) Med fenomenografiska forskningsobjekt är man enligt Larsson (2011) intresserad av innebörder framom förklaringar eller samband. Man vill ta reda på hur fenomen uppfattas och man är mera ute efter att förstå hur något framstår för individer, istället för att beskriva hur något i själva verket är. (Larsson, 2011, s. 13.) Forskningsfrågorna i en fenomenografisk ansats ska formas enligt vissa typiska drag. En fenomenografisk undersökning kan utföras enligt olika tekniker men forskningen bör ha frågor som efterfrågar individers uppfattningar om något fenomen. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 165.)

Larsson (2011) presenterar fyra särdrag för fenomenografin. Den första är forskningsobjekt ur ett perspektiv som Larsson kallar andra ordningen, vilket i stort sett handlar om hur omvärlden uppfattas för olika individer. Det andra särdraget är den empiriska grundsatsen, där utgångspunkten är intervjuer med individer. Det tredje draget handlar om att beskriva olika uttryck för hur individer uppfattar fenomen, dvs. man är ute efter variation i sätt att förstå. Det fjärde och sista särdraget som Larsson (2011) presenterar handlar om uppfattningsnivån. Han beskriver det som ”våra beskrivningskategorier är bundna till det unika innehåll som beskrivs och representerar fundamentala skillnader i sätt att uppfatta något” (s. 22). (Larsson, 2011, s. 21–22.)

### 4.3 Intervjuer som datainsamlingsmetod

Med intervju som insamlingsmetod fokuserar man på begreppet hur snarare än varför. Det handlar om att få en förståelse för den intervjuade personens känslor, handlingar, tankesätt och drivkraft. (Trost, 2010, s. 53.) Kvale och Brinkmann (2014, s. 17) menar att med en kvalitativ forskningsintervju eftersträvar intervjuaren att förstå den intervjuade personens synvinkel på den egna omgivningen och utifrån dennes erfarenheter kunna upptäcka personens värld utan att fokusera på de vetenskapliga förklaringarna.

Vid en kvalitativ inriktning ses intervjuer som den vanligaste forskningsmetoden. Genom att intervjua en grupp människor som är en del av en specifik social miljö, bidrar det till att forskaren får en förståelse för dess tillstånd. Intervjuns syfte är att samla kunskap utifrån sociala

förhållanden, men det kan även vara av intresse att ta reda på den enskilda individens upplevelser och känslor. Även fast intervju är en vanlig forskningsmetod inom kvalitativ inriktning, så finns det ändå forskare som tvekar på att göra intervjuer, eftersom metoden även kan medföra en rad svårigheter. I intervjuprocessen ingår flera olika faser; planering, genomförande, transkribering, analysering och framställning av det bearbetade materialet. Men med intervju som forskningsmetod räcker det inte med att man går och samlar in det som sägs i det verkliga livet. Forskaren bör innan intervjun planera och fundera över vilka frågor som ska ställas för att studien ska uppnå sitt syfte. Det krävs en hel del förberedande arbete inför intervjuer, men utöver det ses intervjuer som en effektiv metod för att få en insikt om samhället. (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 34–35.)

Vid förberedelsen av själva intervjufrågorna är det viktigt att noggrant fundera över innehållet för intervjun. Har det tagits fasta på alla synvinklar inom ämnet? Hänger frågorna samman med syftet? Har alla områden behandlats i frågorna? Är alla frågor relevanta eller behöver man minska på frågorna? Ett stort antal frågor kan resultera i att intervjun blir tröttsam för respondenten. Det bör även funderas kring hur frågorna är formulerade och om dessa lätt kan missuppfattas. Frågorna bör alltså kritiskt granskas och alternativt be en utomstående person granska frågorna innan själva intervjuerna ska utföras. Det är även viktigt att tänka på om frågorna faktiskt kommer att fungera för de avsedda respondenterna. Det kunde därför vara bra att utföra en pilotstudie på en lämplig grupp. Utifrån en pilotstudie fås möjligheten att korrigera frågorna och innehållet så att intervjun ska fungera så optimalt som möjligt sedan när den riktiga undersökningen görs. Det är också viktigt att intervjuaren läser in sig på intervjuteknik. Detta är speciellt viktigt om intervjuaren planerar att skriva anteckningar under intervjun. Intervjuaren bör även inhämta teoretisk kunskap över hur intervjuer ska genomföras rent praktiskt. Det krävs ordentligt med träning för att kunna bli en bra intervjuare. (Patel & Davidson, 2011, s. 86–87.)

När själva intervjusituationen äger rum, finns det en del aspekter som intervjuaren inte kan påverka genom förberedande arbete. Det handlar om personkemi och i hur hög grad intervjuaren och respondenten känner trygghet i samtalet. Det är såklart bra att göra så mycket förberedande arbete som möjligt innan intervjun för att intervjuaren ska känna sig förberedd i själva intervjusituationen. Det kan vara bra att lägga upp en sorts intervjumall med frågeområden, så att forskaren har bättre kontroll över vad som ska tas upp under intervjun. Att vara påläst kring respondentens arbetsroll och arbetsplats kan vara av stor betydelse, eftersom forskaren då visar att hen har baskunskaper kring området. Detta kan leda till att intervjuaren

ställer rätt sorts frågor som eventuellt resulterar i unika svar från respondenten. Efter att forskaren utfört ett par intervjuer kan dessa analyseras. Forskaren kan finna ny användbar kunskap utifrån det analyserade materialet, som sedan kan vara användbar i de resterande intervjuerna som ska utföras. (Eriksson-Zetterquist, 2015, s. 44.)

Trost (2010) redogör att intervju kan lätt kopplas samman med termen samtal. Detta kan resultera i att intervjuaren tror att hen kan delta i intervjuer utan något särskilt syfte eller träning. Intervjuer bör därmed vara välplanerade och hela intervjumaterialet bör användas under själva intervjun. Intervjufrågorna behöver dock inte vara i en bestämd ordning. Frågorna kan ställas i den ordning som anses mest lämplig för situationen. (Trost, 2010, s. 53.) En forskningsintervju enligt Kvale och Brinkman (2014, s. 18) har sin utgångspunkt i vardagliga samtal men som samtidigt sker på en professionell nivå där kunskap konstrueras i samspel mellan båda parterna i en intervju. Trost (2010) påpekar att det som skiljer vardagliga samtal från intervjuer är att man vid samtal ofta vill undvika samtalsämnen som känns obehagliga. I en intervjusituation är det viktigt att intervjuaren inte undviker obehagliga samtalsämnen eftersom intervjuaren även behöver få en förståelse för det som känns obehagligt. Intervjuaren bör skilja på sin roll som intervjuare och privatperson men ändå kunna hålla en naturlig och human karaktär under intervjun. (Trost, 2010, s. 53–54.) Kvale och Brinkmann (2014, s. 41) menar att i ett vardagligt samtal och i en intervju är strukturen så gott som samma, men för att intervjun ska övergå till att vara professionell bör den medföra en specifik typ av frågeteknik och metod.

Intervjuerna inom fenomenografin är enligt Dahlgren och Johansson (2015), halvstrukturerade och tematiska. Det betyder att intervjufrågorna består endast av ett mindre antal frågor och är uppbyggda att beröra utvalda fenomen eller teman. Det medför även att dialogen i intervjun formas utifrån de svar som ges. Grunden till en betydelsefull fenomenografisk intervju är att få så omfattande och detaljerade intervjusvar som möjligt. En teknik som man kan använda sig av är *probing*. Med tekniken kan man göra djupare och bredare samtal genom att ställa vidareutvecklade frågor som t.ex. ”Hur menar du?”. Andra tekniker man kan använda är *icke-verbal probing*, vilket betyder att intervjuaren utan att säga något hummar eller nickar till svars för att informanten ska känna att intervjuaren lyssnar. Det är även en metod för att visa att informanten gärna får vidareutveckla sitt svar. Det viktigaste som tekniken grundar sig på är att visa att intervjuaren är intresserad över alla svar på ett märkbart och klart sätt. Under intervjuns gång är det betydelsefullt inför en senare analys att ha spelat in intervjun, t.ex. med mobiltelefonen. Det är även grundläggande för att få en tillförlitlig analys. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 166.)



## 4.4 Respondenternas urval

Forskningsfrågorna är avgörande för vilken typ av grupp människor som behöver intervjuas. När forskaren vet vilken grupp av människor som ska undersökas, gäller det att välja ut dessa personer och få dem att ställa upp för intervju. Vid kvantitativa undersökningar finns det regler för val av själva urvalet medan det i kvalitativa undersökningar inte finns några specifika regler. Det kan dock uppstå olika urvalsproblem vid kvalitativa intervjuer och därför är det viktigt att man noggrant planerar urvalet för undersökningen. För att underlätta den inledande fasen i urvalsprocessen, bör forskare fokusera på att välja ut vilka typer av organisationer som ska ingå i urvalet, snarare än att fokusera på vilka enskilda individer som ska undersökas. Forskaren har ofta bättre kunskap om organisationerna än om människorna som jobbar där. Dessutom besitter organisationer ofta på förteckningar över deras anställda som kan medföra alternativa valmöjligheter för valet av respondenter. (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 39–40.)

Eftersom den kvalitativa forskningen handlar om att ha ett litet antal respondenter med stort antal variabler har vi fått kontakt med fem stycken mentorer. Våra fem respondenter valdes alla ut enligt deras eget intresse att delta. Våra kriterier var att alla respondenter har mentorserfarenhet och är aktiva mentorer i näringslivet. Vi strävade efter att intervjuas både män och kvinnor och slutligen intervjuade vi tre män och två kvinnor. Respondenternas bakgrund tydliggörs i tabell 3, för att ge en översikt över mentorerna som intervjuats.

Respondenter	Bakgrund	Mentor
Mentor 1	Diplomingenjör Lång bakgrund inom telekommunikation	Företagsmentor samt universitetsmentor
Mentor 2	Ekonom Lång erfarenhet inom Banksektorn	Företagsmentor
Mentor 3	Ekonom Lång erfarenhet inom banksektorn	Företagsmentor
Mentor 4	Ekonomiedoktor inom produktionsekonomi, professor samt rektorserfarenhet Lång erfarenhet inom offentliga sektorn	Företagsmentor samt universitetsmentor
Mentor 5	Ekonom Lång erfarenhet som företagare, erfarenhet inom marknadsföring, handel samt chefsposition	Företagsmentor samt universitetsmentor

*Tabell 3: Respondenternas bakgrund och mentorroll.*

Våra fem respondenter som vi intervjuat hör alla till en mentorskapsorganisation som fungerar i Österbotten. Samtliga respondenter fungerar alla som mentorer för företagare och nyföretagare. Ytterligare har även tre av respondenterna fungerat som mentorer för studeranden på universitet och högskola. Branscherna som mentorerna fungerar inom är av bred variation. Gemensamt för respondenterna är att de alla har en lång karriär och erfarenhet i arbetslivet, vilket även är en bidragande orsak till varför de valt att vara mentorer. Mentorerna besitter alla mycket erfarenhet och kunskap som de gärna delar med sig av samt att de är villiga att hjälpa personer som är i behov av externt stöd.

## 4.5 Undersökningens genomförande

Undersökningens genomförande började Hösten 2018 och då började vi höra oss för om mentorer i trakten. Vi fick i samband med det kontakt med en mentorskoordinator som fungerar som koordinator för en mentorsförening som har sin verksamhet i bl.a. Österbotten. Koordinatören tog sedan kontakt med sitt mentorsnätverk och genom henne fick vi sedan kontaktuppgifter till de mentorer som valt att ställa upp på intervju till vår undersökning. Därefter tog vi kontakt med respondenterna, tackade för att de valt att ställa upp och

presenterade oss själva. Vi presenterade även kortfattat vårt tema i vår avhandling. Därefter hade vi en paus i kontakten med mentorerna medan vi färdigställde avhandlingens teoridel samt påbörjade vår intervjuguide. Därefter bokades alla intervjuer med respondenterna in till den andra veckan i januari 2019 och respondenterna fick alla föreslå både tid och plats. Intervjuerna tog sedan plats i Academill i Åbo Akademi i Vasa.

Vi började med att bemöta och välkomna respondenterna i Academill. I början av varje intervju presenterade vi oss själva, avhandlingens tema och forskningsfråga. Vi försäkrade även respondenterna än en gång att materialet behandlas konfidentiellt och att deras integritet är skyddad, dvs. anonymitet bekräftades. Därefter bad vi ännu en gång om lov för att banda in intervjun med telefon, för att vi lättare skulle få fokusera på själva samtalet i intervjun. Vi informerade även att de bandade intervjuerna kommer att raderas när avhandlingen är godkänd. Sedan började vi ställa intervjufrågorna utifrån vår intervjuguide. Eftersom att vi hade halvstrukturerade intervjuer med våra respondenter, fungerade intervjuguiden mer som ett stöd och vi hade möjlighet att ställa följdfrågor om behovet fanns. Intervjuguiden finns även bifogad i slutet av avhandlingen. Intervjuernas längd varierade mellan cirka en halvtimme till en timme och 15 minuter. Efter att intervjuerna var avslutade, tackade vi för att de tog sig tiden att ställa upp på intervjuerna samt informerade att vi, om intresset finns, gärna kan skicka vår slutgiltiga avhandling till dem när den är godkänd. Efter att alla intervjuerna var gjorda påbörjades transkriberingen. Vi valde att transkribera i ett program som heter *otranscribe*. Därefter följde vi justestgsmodellen av Dahlgren och Fallsberg (1991).

## 4.6 Databearbetning och analys

Bogdan och Biklen (refererad i Fejes & Thornberg, 2015) definierar kvalitativ dataanalys som ”den process under vilken forskaren systematiskt undersöker och arrangerar sitt datamaterial (till exempel intervjutranskriptioner, fältanteckningar eller annat material) för att komma fram till ett resultat” (s. 34). Det som är utmaningen i kvalitativ analys är enligt Fejes & Thornberg (2015) att forma mening utgående från ett stort antal data. Man behöver kunna sortera mellan det betydelsefulla och mindre relevanta bland data, för att hitta och urskilja betydande mönster. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 34–35.)

Det finns många olika analysmodeller att välja mellan inom fenomenografisk analys. Dahlgren och Johansson (2015) påpekar att det är problematiskt att ge en redogörelse för hur man kan

bära sig åt i en analys. Dahlgren och Johansson (2015) har redogjort för Dahlgren och Fallsbergs (1991) analysmodell inom fenomenografin och vi har valt att följa denna analysmodell i vår avhandling. Den sekvenserade dataanalysen som nedan kommer att redogöras för fyller en åskådliggörande funktion och i praktiken kan man se en samverkan mellan de sju stegen genom hela analysarbetet. (Dahlgren & Johansson 2015, s. 166–167.)

I den analysmodell som Dahlgren och Johansson (2015) redogör för finns sju olika steg som man bör följa (s. 167). Det första steget i modellen handlar om att man gör sig bekant med materialet, dvs. man läser igenom de transkriberade intervjuerna flera gånger och för egna anteckningar. I det andra steget, kondensation, påbörjas själva analysen och då försöker man ta ut de viktigaste uttalanden från intervjun. Man klipper ut betydelsefulla stycken ur intervjuerna som ska spegla dialogen i intervjun. Dessa delar ska i ett senare skede analyseras och jämföras mot varandra. Genom det kommer man in på det tredje steget i analysmodellen, jämförelse. I detta skede försöker man hitta likheter samt skillnader mellan de olika stycken man valt ut och här är det viktigt att man skrivit ut så man vet vilken informant som har sagt vad. Genom att informanterna t.ex. använt synonymer i deras uttryck kan det vara knepigt att hitta likheter och skillnader, men det är viktigt att kunna urskilja avvikelser i deras uppfattningar. Det fjärde steget i modellen är gruppering, dvs. att gruppera de upptäckta likheterna och skillnaderna. Det innebär att man samlar ihop stycken i olika grupper och försöker hitta samband inom dem, samt likheter och olikheter. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 167–169.)

I det femte steget ska de olika grupperna artikuleras, vilket betyder att man koncentrerar sig på likheterna inom grupperna. Man ska med andra ord försöka hitta likheter inom de olika kategorierna. Det mest kritiska i detta skede av analysmodellen är när man ska avgöra och dra egna gränser för uppfattningarna som hittas. Det handlar om hur stor variation som dessa uppfattningar kan ha för att antingen passa in i grupperingen eller behöva utformas i en ny kategori. Därefter ska dessa kategorier namnges, vilket är det sjätte steget i analysmodellen. Det är även här som det mest utmärkande i materialet framträder och namnet ska vara förhållandevis kort men samtidigt beskriva vad det handlar om och få fram hur fenomenet uppfattas inom kategorin. Det sjunde och sista steget är en kontrastiv fas, vilket betyder att man granskar dessa grupper och jämför dem för att försöka se om de behöver flyttas om till nya kategorier. Dessa kategorier som utformats ska efter det sjunde steget vara fullständiga och unika. Det ska vara tydligt utformade kategorier och slutligen kan man även tillägga citat för att tydligare illustrera dessa kategorier. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 170–171.)

## 4.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetiska aspekter

Trost (2010) menar att tillförlitligheten kan förklaras utifrån konstans, objektivitet, precision och kongruens. Med konstans menas att ett fenomen är oföränderligt. Med det menas att fokuset ligger på processer snarare än handlingar. Konstans är vanligare inom kvantitativa undersökningar eftersom man inom kvalitativa undersökningar är intresserad av förändring. ”Genom att vi människor inte är eller har utan vi gör eller handlar, vi är aktiva, vi agerar, så sker automatiskt förändringar”. (Trost, 2010, s. 131–132.) Objektivitet handlar om att man som läsare ska kunna förhålla sig neutralt till en text och kunna ta ställning till om textens resonemang kan uppfattas på annat vis. Precision berör t.ex. huruvida forskaren förstår respondentens svar på intervjufrågorna. För att förstå respondentens svar bör forskaren kontrollera att hen faktiskt förstått innebörden i det som blivit sagt. Kongruens handlar om att få en förståelse för ett fenomenets olika nyanser genom att ställa likartade frågor. (Trost, 2010, s. 131–132.)

Tillförlitlighet är nära sammankopplat med kvantitativa undersökningar, eftersom det bl.a. omfattar värden på variabler och mätning av dessa. Vid exempelvis en intervjusituation kan tillförlitligheten inte mätas på samma sätt eftersom intervjuaren ska kunna skapa en förståelse kring hur respondenten känner, tänker och agerar. För att nå hög tillförlitlighet bör undersökningssituationen vara standardiserad. Vid en kvalitativ intervju är standardiseringen låg. Detta beror på att det inom kvalitativa undersökningar kan ske olika slumpinfluster. Detta betyder att t.ex. en missuppfattning eller felsägning som framkommer i intervjun också behöver noteras av intervjuaren för att i ett senare skede kunna analyseras. I en intervjusituation bör intervjuaren ta vara på all information, allt från felsägningar till kroppsspråk. Det kan därför bli aningen bisarrt att prata om kvalitativa undersökningar i relation till tillförlitlighet i och med den låga standardiseringen inom det kvalitativa området. (Trost, 2010, s. 131–132.)

Med trovärdighet menas att ”instrumentet eller frågan skall mäta det den är avsedd att mäta”. (Trost, 2010, s. 133). Både trovärdighet och tillförlitlighet grundar sig på kvantitativa metoder. Vid kvalitativa undersökningar blir begreppen aningen avvikande och malplacerade. Speciellt trovärdigheten blir ett problem när det kommer till kvalitativa undersökningar. Forskaren ska kunna påvisa att data och dess analys från forskningsresultaten är trovärdiga. För att kunna påvisa att resultaten är trovärdiga bör det redogöras i forskningen att data är insamlat på ett seriöst vis och att det även har en relevans för forskningens problemställning. Det är viktigt att forskaren reflekterar kring etiska aspekter i datainsamlingsmetoden för att trovärdigheten ska

öka. Det kan även vara bra att forskaren tillägger intervjufrågorna och dess följdfrågor i avrapporteringen eftersom läsaren då lättare kan avgöra om materialet kan ses som trovärdigt. (Trost, 2010, s. 133–134.)

Det är viktigt att tänka på etiska aspekter kring forskningen. I kvalitativ forskning fokuserar forskaren att utvinna mycket kunskap genom sin metod, samtidigt som forskare även behöver ta i beaktande den etiska omsorgen. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 98.) Fog (refererad i Kvale & Brinkmann, 2014, s. 98) menar att etiska dilemman kan uppstå när forskaren vill gå in på djupet och ställa ingående frågor till respondenten, vilket kan resultera i att respondenten kränks. Han menar att forskaren också kan vara allt för respektfull och endast skrapa på ytan hos respondenten, vilket kan resultera i att forskaren inte får ihopsamlat tillräckligt med empiriskt material utifrån respondentens svar.

Kvale och Brinkman (2014) förklarar att etiska dilemman kan uppstå under hela intervjuprocessens gång. Därför är det viktigt att man tar dessa i beaktande redan i början skedet. Etiska frågor som forskaren bör tänka på finns inom de sju forskningstadierna; Tematisering, planering, intervjusituation, utskrift, analys, verifiering och inom rapportering. Inom tematisering bör forskaren fundera över syftet och huruvida det kan göra en skillnad för det som ska undersökas. Inom planeringen bör forskaren tänka på konfidentialiteten hos respondenterna, få deras samtycke för deltagande och fundera på tänkbara konsekvenser som kan uppstå för respondenterna. För själva intervjusituationen bör forskaren tänka på vilka personliga konsekvenser som kan uppstå för respondenterna utifrån intervjufrågorna. Vid utskrift av en intervjutext bör konfidentialiteten vara säkrad för respondenterna samt se till att respondenternas muntliga uttalanden överensstämmer med texten. Vid analysering av intervjumaterialet bör forskaren fundera över i hur stor grad materialet kan analyseras och om det ska ges möjlighet för respondenterna att inverka på hur deras svar tolkas. Det finns en etisk skyldighet hos forskare när det kommer till verifieringsstadiet. Forskaren måste alltså kunna framföra kunskap utifrån intervjuerna som är verifierad. Det slutliga stadiet innefattar rapportering, där konfidentialiteten återigen framkommer. Det är viktigt att konfidentialiteten är säkrad för respondenterna när rapporten offentliggörs. Forskaren bör även tänka på om rapporten kan orsaka konsekvenser för de intervjuade personerna eller den grupp de tillhör. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 99–100.)

## 5. Resultatredovisning

I detta kapitel kommer undersökningens resultat att presenteras utgående från avhandlingens forskningsfråga, syfte och tema. Avhandlingens forskningsfråga är: Vad har mentorer för uppfattningar om bärande mentorskvalitéer?

Fenomenet som undersöks representeras av avhandlingens forskningsfråga och resultatet presenteras under rubriken 5.2 Uppfattningar om bärande mentorskvalitéer. Utgående från intervjuerna har vi försökt hitta variation på respondenternas uppfattningar kring fenomenet bärande mentorskvalitéer. Detta har vi utfört enligt Dahlgren och Fallsbergs (1991) analysmodell som består av sju steg. Först har vi bekantat oss med vårt transkriberade material. Därefter har vi analyserat och plockat ut det viktigaste ur materialet och därefter jämfört materialet, dvs. sökt likheter och skillnader i de utvalda styckena. Därefter grupperades kategorierna och vi sökte samband inom dessa. Efter det formades grupperna och därefter namngavs kategorierna. Sista steget i analysmodellen är en kontrastiv fas, vilket betyder att vi granskade grupperna och kontrollerade om någon kategori behövde grupperas om. (Dahlgren & Johansson 2015, s. 166–171.) Variationerna kommer att presenteras enligt kategorier i detta kapitel. I de olika kategorierna presenteras sedan eventuella likheter och skillnader inom fenomenet.

### 5.1 Hur beskriver respondenterna sitt mentorsuppdrag?

I detta kapitel vill vi redogöra för hur dessa fem respondenter beskriver sitt mentorsuppdrag. Detta kapitel kommer inte att fokusera på att ge svar på vår forskningsfråga, utan kapitlet fungerar som en bakgrundsbeskrivning för de fem respondenter vi intervjuat med syfte att ge en överskådlig inblick över respondenternas mentorsroll.

Det som samtliga respondenter påpekar är att de fungerar som stöd för sina adepter. Mentorerna kommer alltså inte med direkta svar utan att man mer utgående från diskussioner kommer fram till alternativ eller möjliga lösningar för adepten. Samtliga mentorer menar att de är stöttande och en av respondenterna uttryckte att de även fungerar som bollplank för adepten. Det är sedan adeptens uppgift med stöd från mentorn att ta ett eget beslut.

*”Jag ser nog det som så att allting i en mentor och adept roll utgår från adepten, det är adepten som ska vara aktiv och bestämma former för relationen, hur ofta man träffas,*

*diskussionsämnen och jag själv kommer inte med några svar och lösningar till något diskussionstema eller något direkt tema utan det är egentligen det jag som mentor gör är att berätta vad jag har gjort i motsvarande situation eller om jag har varit i en sådan situation att hur jag tänker att jag skulle göra. Jag överför den erfarenhet och kunskap som jag har och då är det sen upp till adepten att göra beslutet, att passa det svaret och exemplet in i hans värld.”*  
- Mentor nummer 5

*”Vi försöker nu på något sätt hitta nå lösningar på olika saker. Mentorskap går ju ut på det att vi mentorer tar ju inga beslut utan vi försöker analysera och se och plocka fram olika alternativ som den här adepten då kan ta beslut om att jag gör så eller jag gör så.”* - Mentor nummer 3

En av respondenterna förklarar mentorns arbete som olika faser. Respondenten menar att det finns olika skeden i mentorsuppdraget från början till slut, det förtydligas nedan.

*”Man ska försöka säga då att vi kommer och bekantar oss med det här som du gör så ser vi vilka olika möjligheter/alternativ det finns (...) Sedan gör man upp en plan på att hur ska vi förverkliga det och sedan mäter man och ser om det var någon nytta med det. Så det är tre faser att göra: bekanta dig med det, söka alternativen och sen då, sen ska ju adepten då själv bestämma vilket alternativ de vill ta.”* - Mentor nummer 1

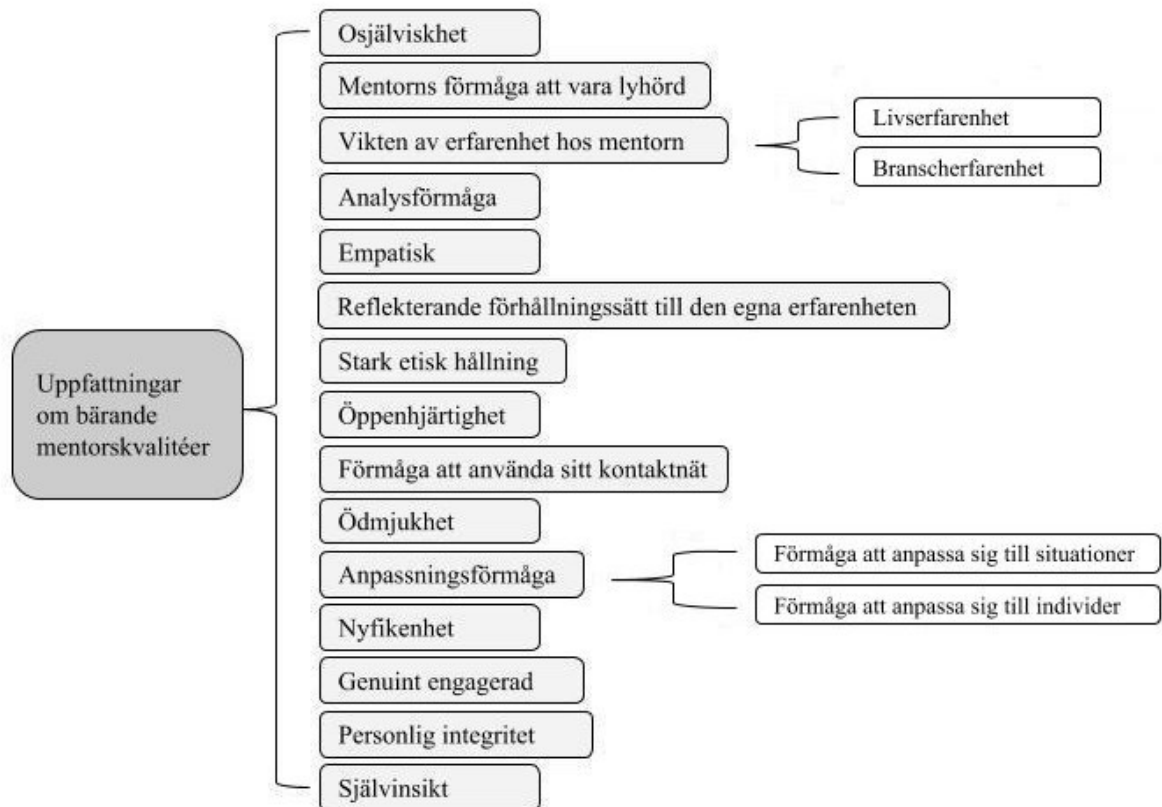
Sammanfattningsvis ska mentorn alltså fungera som stöd för adepten och inte ta sig an en ledande roll, där mentorn ger tydliga direktiv över vad adepten borde göra. Utöver det beskriver respondenterna mentorsuppdraget som mycket givande och ser det som en möjlighet för att själv utvecklas, reflektera och inhämta ny kunskap. Något som flera av respondenterna nämner är att det även är en möjlighet för att själv skapa nya värdefulla kontakter och nätverk, samt att det är tillfredsställande att få vara med på adeptens resa. Tillfredsställande även på det sättet att man får tillbaka när man ser att man kunnat hjälpa någon annan, som en respondent uttrycker sig. Det handlar också om en ömsesidig relation, där mentorn precis som adepten båda ger och får.

*”Det är ju det där att både giva och taga. Det är ju både och så. Det är ju som i alla personliga relationer, det ska kännas bra att jobba tillsammans och sen så ska man försöka att få en gemensam målsättning och sådant också, för att om man har någonting att jobba för, så då ger de ju i allmänhet också innehåll i livet, då känner man ju sig lycklig eller det känns bra. (...) Så det var väldigt mycket där att man måste känna att man har en plats på jorden som är sinnfull och det liksom finns någon orsak till att man är där.”* - Mentor nummer 1



## 5.2 Uppfattningar om bärande mentorskvalitéer

Utgående från vår intervjuguide och våra intervjuer har vi diskuterat med mentorer om deras uppfattning om bärande mentorskvalitéer. Vi har ställt frågor relaterade till mentorers kvalitéer och diskuterat hur en bra mentor egentligen ska vara. Resultatet redovisas i detta kapitel. Nedan i figur 5, redovisas en överblick av de kvalitéer vi kategoriserat och därefter presenteras varje kategori var för sig.



Figur 5: Mentorers uppfattningar om bärande mentorskvalitéer.

### Osjälviskhet

En kvalité som vi tolkar som viktigt utgående från diskussionerna med respondenterna är att mentorn ska vara osjälvisk. Man ska inte göra uppdraget för egen vinning utan det är ett uppdrag man först och främst gör för någon annan. Du ska med andra ord ha en vilja att hjälpa någon annan.

*”Mentorer måste ju nog lite vara lagt på det sättet också att du vill hjälpa andra. Att inte du bara ser sin egen profil att jag ska göra det själv och skaffa, utan nog är det ju att du ska hjälpa till att någon annan lyckas. Det är det det går ut på.” - Mentor nummer 3*

Viktigt att påpeka är att mentorerna ifråga inte får arvode för sina mentorsuppdrag, utan att de alla av eget intresse valt att bli mentorer.

*”Det som en mentor ska vara, är ett stöd och inget annat. Mentorn är inte en konsult. Det är en del som tar fel och tror att de är samma som konsulter. Vi mentorer tar inte något arvode. Så vi fungerar som stödpersoner.” - Mentor nummer 2*

Även denna respondent poängterar att mentorsuppdraget är ett frivilligt arbete utan arvode.

*”Det här är frivilligt arbete, det kostar ingenting” - Mentor nummer 1*

### *Mentorns förmåga att vara lyhörd*

Den första kategorin som samtliga respondenterna förespråkar för är mentorers förmåga att vara lyhörd. Respondenterna talar om vikten av att kunna lyssna mer som mentor och därmed tala mindre. Att vara lyhörd, nämner de även som en av de viktigaste punkterna i början av en mentorskapsrelation. Synonymer som framkommer i intervjuerna till begreppet är att kunna lyssna. Två av respondenterna uttalar sig enligt följande:

*”Nå för det första så måste man väl kanske lyssna på den här adepten, låta han berätta eller hon berätta vad som de håller på med och vad som de har stött på under resans gång och det där man måste vara lyhörd helt enkelt och intresserad.” - Mentor nummer 3*

*”En mentor ska inte vara så att man säger att man kan allt och bjuder sina egna lösningar, att det tycker jag kan vara ganska skadligt och det är egentligen enda man inte ska vara att mentorn ska vara en lyssnare och tala mindre.” - Mentor nummer 4*

En av respondenterna påpekar att grunden för att få mentorskapet att fungera är genom att vara lyhörd. Utifrån respondentens citat kan lyhördhet således ses som en utgångspunkt för att uppnå en lyckad diskussion med adepten. Genom att prata mindre och lyssna mera, ger man som mentor utrymme åt adepten att berätta om sin situation. Att lyssna på adepten förutsätter också att man kan ställa de rätta frågorna i de rätta sammanhangen.

*”En viktig sak är att lyssna. Det är grunden. En mentor kan inte börja ge råd så att det här vi borde lyssna, att ge möjlighet åt adepten att själv berätta och sen ställa rätta frågor, men man*

*borde inte som sagt säga/ge råd du borde göra si och så. Så jag tycker det är viktigt att lyssna. Och det är nog ganska svårt för många att lyssna, att de börjar nog prata. Jag brukar säga att det är viktigt att när man har två öron och en mun, man borde använda dem i samma del.”*

*- Mentor nummer 2*

En annan respondent poängterar även den vikten av att vara lyhörd och upplever att det t.o.m. kan medföra och ge rum för adepten att själv komma på en lösning.

*”Men sen är det nog också att man kan lyssna, det är kanske den viktigaste egenskapen, att det är ju egentligen ingenting nytt, utan alla vet att, säg att någon skriver dagböcker och man skriver ner sina sorger osv. att också om man har problem, så det som man kan säga att det som man kan formulera i ord och berätta åt någon annan så det ger egentligen lösningen på problemet åt dig själv.” - Mentor nummer 1*

Lyhördhet kan sammankopplas med att verkligen kunna sätta sig in i en annan människas situation och skapa en förståelse för personen ifråga. Det kan då vara bra att som mentor ta sig an en psykologisk lyhörd roll menar en av respondenterna.

*”Nå, jag tror generellt sätt så är det ju bra man är någon form av psykolog också, att man som kan ta det där också till adepten att, att inte vad håller du på med nu. Man måste se alla människor som människor egentligen och lyssna och som sagt försöka sätta sig in i den andras situation samtidigt att, så där tror jag nog att det är lite psykologi med där också. På sätt och vis.” - Mentor nummer 3*

Som mentor är det även av fördel att kunna leda diskussionen i rätt riktning och genom lyssnande ha förmågan att veta hur man ska närma sig adepten i olika situationer. Det handlar helt enkelt om att man som mentor ska kunna vara närvarande i stunden och ha ett målinriktat lyssnande, för att lättare veta hur diskussionen bör utformas. Respondenten uttrycker det som ett pedagogiskt tankesätt i förhållande till lyssnandet.

*”Samtidigt som man lyssnar borde man också fundera att vad gör jag att pedagogiken ska hela tiden byggas medan man lyssnar, okej hen talar om sånt nu och nu skulle jag vilja ha hen att tala om sånt istället, hur får jag det gjort utan att hen tar illa upp, så man ska vara närvarande om man ska säga det med ett ord.” - Mentor nummer 4*

### *Vikten av erfarenhet hos mentorn*

Erfarenhet är ett begrepp som är återkommande i diskussionerna med mentorerna. Samtliga respondenter nämner alla åsikter kring erfarenheter och vi diskuterar om det är viktigt för att vara en bra mentor. Vi har underkategoriserat begreppet erfarenhet och dessa två underkategorier är livserfarenhet och erfarenhet av branschen.

#### *Livserfarenhet*

En av respondenterna uttrycker att erfarenhet av livet överlag är viktigt som mentor.

*”men någon erfarenhet av livet måste man nog ha så man överhuvudtaget kan leva med människor” - Mentor nummer 4*

Medan en av respondenterna upplever livserfarenhet som en grund och trygghet hos en mentor.

*”och sen erfarenheten ger ju då en såndär trygg bas, mentorerna är ju i allmänhet rätt gamla.” - Mentor nummer 1*

En annan respondent förklarar däremot betydelsen av att ha upplevt olika saker. Med andra ord att man både har lyckats och misslyckats. Mentorn menar att det är genom det som livserfarenheten skapas.

*”Nog tror jag du ska ha en liten erfarenhet från olika saker. Det är nog min uppfattning (...) det är ju det som din erfarenhet bygger på, försök och misstag.” - Mentor nummer 3*

#### *Branscherfarenhet*

En av respondenterna förklarar att erfarenhet är bra också i den mån att man känner till branschen som adepten är inom. Det är med andra ord även viktigt med branschkunnskap.

*”Nå det är klart man borde nog veta vissa saker, men ja, man borde nog känna den här businessen också och att man har erfarenhet” - Mentor nummer 2*

En respondent betonar även hen att det är viktigt med förståelse inom branschen, att man har erfarenhet och kunskap inom området som adepten fungerar i. Man behöver med andra ord ha substanskunnskap.

*”mentorns kompetens ska vara både substans och pedagogik, att man ska fatta vad det handlar om när personen förklarar sina problem eller åtminstone område att det här är inom det område osv. och sen ska man på något vis via olika funderingar ha föreläsningar, föreställningar och få personen att komma till rätt orsak, där man sen kan börja fundera vidare på.”- Mentor nummer 4*

### *Analysförmåga*

Som mentor behöver man enligt en av respondenterna ha analysförmåga för att förstå vad det egentliga problemet är och kunna analysera och undersöka vad som egentligen är grunden till det eventuella problemet. Det handlar även om att kunna analysera den andra människan för att förstå i vilken situation hen befinner sig i och för att kunna hjälpa hen i rätt riktning.

*”Men att det är ju nog, det är ju verkligt, då man har att göra med människor så är det ju mångfacetterat och väldigt olika, det finns, eller när någon tar kontakt och säger att jag skulle behöva lite hjälp i marknadsföringen, ja, det kan vi gärna ställa upp med osv. Sen då när man börjar undersöka så är det ju en massa andra underliggande grejer sen som kommer fram osv.”  
- Mentor nummer 1*

Denna respondent påpekar också att det är viktigt att ta reda på det egentliga och underliggande problemet som förekommer. Det som först visar sig behöver inte vara den egentliga faktorn, därför är det viktigt som mentor att ha en förmåga att ta reda på vad det verkliga problemet är.

*”när adepten sen säger vad problemet är, så det är inte alls det problemet i företaget som de har sagt, utan det är något helt annorlunda” - Mentor nummer 2*

### *Empatisk*

Som mentor kan det vara till fördel att man tar en medkännande roll gentemot adepten. Respondenten påpekar att det kan vara mycket känslor inblandade, att det i vissa fall kan vara känslorelaterade faktorer och att man som mentor har en empatisk och inkännande förmåga när man har att göra med människor.

*”Mentorskapet kan också handla om känslor, så det tycker jag att man borde diskutera mycket kring. Det är inte alltid så att det är fakta och numror.” - Mentor nummer 2*

### *Reflekterande förhållningssätt till den egna erfarenheten*

En av respondenterna berättar att det som mentorer egentligen gör, är att dela med sig av deras tysta kunskap. Respondenten pratar om tyst kunskap som en kunskap som andra personer kanske till en del ser, men främst är det kunskap man som person byggt på genom erfarenhet och perspektiv. Respondenten förklarar vidare den tysta kunskapen som ett isberg, där det lilla man ser kunde representera utbildning, arbetserfarenhet osv. men största delen är inte synlig och det stora underliggande och osynliga isberget, symboliserar den tysta kunskapen. Det är med andra ord all den kunskap en person byggt på under årens gång.

*”Men sen ska man nog kunna reflektera och gå tillbaka också, för att, jag vet inte hur mycket ni läst om tyst kunskap för att det är väldigt långt det som mentorskap är frågan om, så man brukar säga att det är som bara toppen av ett isberg att det lilla som syns på ytan är toppen som syns utåt att man har en examen och har den och den arbetserfarenheten den finns liksom på min LinkedIn och men sen det där isberget är ju i själva verket kanske tio gånger större och den där tysta kunskapen är knepig på det sättet för att jag tror att många själva inte heller reflekterar över den att vad har jag på min CV eller LinkedIn, vad har jag där osv. utbildningar, fortbildningar, arbetserfarenheter, men vad betyder det egentligen? Kunskapen är så mycket mer och kunna sätta ord på det och föra det vidare.” - Mentor nummer 5*

Respondenten nämner även att det är viktigt att man reflekterar över det och att många gånger kan den tysta kunskapen vara något man nästan glömt och när man diskuterar ett tema kan man själv behöva reflektera och gå tillbaka och tänka hur hen själv gjorde. Respondenten beskriver det som värdefullt att kunna dela med sig av den tysta kunskapen.

*”Tillika blir det också en repetition för en själv också, för den där tysta kunskapen som man har och ett visst tema som tidigare varit aktuellt för en själv och man har lite lämna det och när man ska ta upp och diskutera det behöver man gå tillbaka och jaa såhär gjorde jag då, så blir det en repetition och uppdatering för en själv också.” - Mentor nummer 5*

Mentorn ska enligt respondenten gärna ta en reflekterande roll i anknytning till tysta kunskapen, samt i allmänhet vara reflekterande gentemot ens egen kunskap. Samtidigt påpekar en respondent att det är genom en reflekterande roll som man kan vara reflexiv och kunna ha inlevelseförmåga i en annan persons situation. Det kan även vara knepigt att med en egen lång erfarenhet kunna reflektera över hur andras erfarenheter ser ut. Respondenten menar att det som är tydligt för en själv inte behöver vara likadant för andra.

*"man tar så mycket för givet att det jag nu kan idag med en arbetslivserfarenhet på 30 år, så vissa saker är som självklara saker för mig att man förstår liksom att en 20 åringar att fastän hur duktig den än är, hen har inte gjort eller hunnit med lika mycket och jag får ännu idag Aha-upplevelser under diskussioner, saker som jag tycker är liksom världens enklaste och självklaraste sak som vi diskuterar som jag då inser att inte var så för alla." - Mentor nummer 5*

### *Stark etisk hållning*

Samtliga respondenter upplever att det som mentor är viktigt att man först och främst själv har en stark etisk hållning, dvs. att man är pålitlig. Mentorn har ett ansvar och tystnadsplikt och det man diskuterar stannar mellan mentorn och adepten.

*"sen då så är det förstås att det är ju väldigt mycket konfidentiellt som man behandlar och sådant osv, så man får inte gå och prata om det då till hela världen osv." - Mentor nummer 1.*

Att ha en pålitlig relation bidrar till att mentorskapet kan fortskrida, det betyder att förtroendet är ömsesidigt, att både adepten och mentorn är pålitlig. Nedan förklarar två av respondenterna betydelsen av att skapa förtroende i början av relationen, för att få en grund att utgå ifrån.

*"jag har åtminstone i mina mentorskap använt mycket tid på första mötet att bygga upp förtroendet och bas, det behöver inte vara alltför mycket om problemet utan mer att få upp grundförtroendet" - Mentor nummer 1*

*"Det är viktigt egentligen den där första träffen att man skapar en god relation egentligen, man får som förtroende för varandra." - Mentor nummer 3*

Samtidigt betonar en respondent att finns inte tilliten där, så blir det svårt att diskutera kring adeptens problem och frågeställningar. Mentorn behöver därmed ha stark etisk hållning för att kunna utföra sitt uppdrag med olika individer.

*"på vanliga arbetsplatser borde man komma överens med alla människor, att man kan sköta sitt arbete, man behöver inte tycka om alla men på en sådan här mentorsfråga är nog förtroende viktigt och det får man inte om någon person säger att den där personen vill jag inte säga något åt." - Mentor nummer 4*

Stark etisk hållning handlar även om att vara respekterande gentemot parterna, vilket en av respondenterna påpekar. En grundrespekt för varandra ska finnas i relationen.

*”det är nog grunden för allting att man ska ha den där respekten osv. Då jag har varit med utländska studeranden på universitet också så där är det ju speciellt då man har andra kulturer och sådant, för att det om inte man har den där grundrespekten för människorna så det kan du aldrig dölja” - Mentor nummer 1*

### Öppenhjärtighet

Samtidigt behöver det finnas en öppenhet i mentorskapsrelationen. Att man kan lita på den andra i den mån att man känner en öppenhet att vara ärlig och uppriktig. Det måste därmed finnas en viss öppenhet för att det ska kunna skapas en uppriktig relation mellan mentorn och adepten. Mentorn ska alltså gärna vara öppenhjärtig, enligt en respondent.

*”Viktigaste är nog att man litar på varandra och att man är öppen, båda två. Inte blir det någonting av det här man diskuterar. Det tycker jag är viktigaste. Lita på varandra och vara öppen.” - Mentor nummer 2*

### Förmåga att använda sitt kontaktnät

Respondenterna nämner värdet av att ha ett brett kontaktnät, dvs. att man har ett nätverk och känner personer inom olika branscher. Man vet med andra ord vilken person man ska kontakta i olika ärenden och om det finns skäl för att ta in en specialist inom just det specifika ämnet. Respondenterna upplever nätverket och att använda nätverket som fördelaktigt.

*”Sedan också att dela med sig av sina nätverk, jag har ju mitt kunnande och kan mina saker men sen kommer det ju förstås diskussionsämnen som inte riktigt är mina styrkeområden eller jag har kunskap men då vet jag i mitt nätverk personer som är kunniga inom det och då kan de kontakta den här personen eller organisationen och kan ge mitt namn som referens så är det lättare att vara i kontakt.” - Mentor nummer 5*

En annan form inom mentorskapet kan vara som denna respondent uttrycker, nämligen att föra ihop personer. Det kan handla om att området inte är bekant för mentorn och man ser därför till att rätt personer får kontakt med varandra. Mentorn drar då nytta av sitt breda kontaktnät och fungerar mer som en förmedlare.



*”jag kan jag ju fråga att den här situationen kräver något sånt och något sånt, men det är sekundärt att förr eller senare skulle hen nog komma fram till det och om jag säger att den personen kan hjälpa dig så den personen kanske kan fråga bättre frågor än jag för att hen är i den branschen och verkligheter som man behöver fundera på. Så det där att också föra ihop människor är kanske det jag skulle säga är det viktigaste.” - Mentor nummer 4*

Samtidigt kan man även i mentorsuppdraget känna att man kommer till ett vägskäl där mentorns kunskaper behöver kompletteras med specialister och det avgörs enligt den riktning adepten väljer att ta. Där är det viktigt att mentorn har ett brett nätverk och känner personer med olika kunskapsområden.

*”man tar reda på alternativen och gör upp en plan och så säger man att om du går den här vägen så ska du prata med någon som kan sociala medier och om du går här ska du tala med någon jurist och om du går här ska du tala med någon som kan ekonomi och banking eller något annat sådant” - Mentor nummer 1*

Denna respondent menar att det är viktigt att man som mentor har ett kontaktnät, men det viktigaste är att man som mentor kan använda det på rätt sätt och dra nytta av kontaktnätet. Man vet alltså vem man ska kontakta beroende på hur adeptens behov ser ut eller utvecklas.

*”Man måste ha ganska stort nätverk, så att man kan använda den, så att man kan lösa problemen. Använda nätverk på det sättet att man inte själv säger, men man säger att man tar en yrkeskunnig till det här.” - Mentor nummer 2*

## Ödmjukhet

Samtidigt påpekar samtliga respondenter att det är viktigt att man även som mentor kan erkänna att man inte har tillräckligt med kunskap inom ett visst område om så är fallet. Ödmjukhet även i den meningen att om inte mentorn har tillräckligt med kunskap ska hen kunna medge det och samtidigt se till adeptens bästa. Därefter eventuellt föreslå att någon med mer kunskap inom området kan hjälpa adepten vidare i problemet.

*”Om det är någon som har problem med till exempel marknadsföringen eller något annat så plockar vi in en då som har kanske har skött marknadsföring, (...) man ska ju inte tro att man kan allt här i världen heller, fast man tror det men.” - Mentor nummer 3*

Med andra ord, behöver mentorn vara ödmjuk gentemot ens egen kunskap och medge när kunskapen inte räcker till.

*”Och sen också att man kan erkänna, inte vet man allt.” - Mentor nummer 2*

*”När man är mentor ska man ju ge råd och diskutera osv. Men man ska akta sig för att tro att man kan allt möjligt osv. Så, så mycket lärde jag mig åtminstone att jag vet när jag ska säga nej att det där kan jag inte.” - Mentor nummer 1*

### *Anpassningsförmåga*

Samtliga mentorer upplever att det är av betydelse att vara ”situationsanpassningsbar” som mentor. Det som fungerar för en person behöver alltså inte fungera för en annan. Det handlar således om att kunna se den enskilda individen och vilken situation hen befinner sig i. Man behöver alltså både ha förmåga att anpassa sig till olika situationer, samtidigt som man ska kunna anpassa sig till olika individer. Man kan därför se det med två perspektiv inom denna kategori, situationsanpassat och individanpassat. Mentorn behöver alltså diskutera kring olika alternativ som kan vara aktuella för just den personen som fungerar som adept i just den stunden.

*”En mentor ska inte komma med några rätta svar, att om en adept frågar hur ska jag göra, så blir det kanske lätt beroende på hur frågan ställs att man ger några goda råd att jag skulle göra såhär men kanske mer diskutera kring de olika alternativen och resonera för du ska inte ge några direkta svar inte utan det är adepten själv som ska. För där är faran den att det där svaret har ju varit då i en annan kontext för en annan person osv. så, är det då rätt svar för en annan person i en annan kontext”. - Mentor nummer 5*

### *Förmåga att anpassa sig till situationer*

En av respondenterna menar att man som mentor bör kunna anpassa sig efter olika situationer eftersom man i mentorsuppdraget möter olika människor i olika situationer. Utifrån denna respondentens förklaring kan det tolkas som att anpassningsförmågan bör finnas både till situationen och till individen.

*”men universellt är det svårt att säga vad en bra mentor är, det är väl situationsanpassat och kanske det som är viktigt att man är ”situationsanpassningsbar”, att man klarar av att arbeta*

*med olika människor med olika problem och på olika vis, att ha en repertoar, om inte en inlärd repertoar av saker.” - Mentor nummer 4*

### *Förmåga att anpassa sig till individer*

Om man ser på anpassningsförmåga ur individperspektivet handlar det om mentorns förmåga att anpassa sig till individer och förstå sig på olika individer, vilket man också kan tolka som sociala färdigheter. För att vara en bra mentor behöver man kunna anpassa sig och förstå sig på andra personer, samt kunna kommunicera med dem.

*”Man ska ha lätt för att börja prata med främmande personer.” - Mentor nummer 5*

Det är därför viktigt att det finns en viss social färdighet hos mentorn och att man har lätt för att samtala med människor.

*”Man måste ju nog vara ganska sådär social av sig eller att man har lätt att komma överens med folk.” - Mentor nummer 1*

### *Nyfikenhet*

Vidare uppfattar samtliga respondenter att nyfikenhet är en grundläggande inställning man som mentor behöver ha. Nyfiken både som att fungera som mentor, samt nyfiken på andra individer.

*”Alla kan nog bli mentorer, det handlar mest om att man är intresserad.” - Mentor nummer 4*

*”som mentor ska du (...) vara öppen och intresserad av andra människor.” - Mentor nummer 5*

### *Genuint engagerad*

Som mentor behöver du känna att du är dedikerad för ditt uppdrag, dvs. du är engagerad i din roll som mentor. Det är något mentorn genuint ska känna att hen vill göra och kunna vara engagerad genom hela processen.

*”Det måste nog komma från hjärtat.” - Mentor nummer 1*

Det handlar även om att man ska vara nåbar och tillgänglig när man som mentor behövs. Att vara tillgänglig hänger ihop med att du känner ett genuint engagemang gentemot ditt uppdrag. Utan ett genuint engagemang så kan det vara svårt att ägna sig tid åt mentorskapet och känna sig dedikerad i rollen för att kunna ge av sig själv på ett fullkomligt vis.

*”du ska vara tillgänglig när du behövs, att man får kontakten, de kan ringa när som helst eller skicka mejl om saker och ting” - Mentor nummer 1*

En synonym som vi tolkar ihop med engagemang är även som en av respondenterna uttrycker sig, att man är ivrig. Med andra ord behöver mentorn känna sig hängiven och engagerad i sin roll som mentor.

*”Inte tror jag att alla kan bli mentorer, det är nog vissa egenskaper, man måste vara ivrig att försöka utveckla någon och ge åt någon.” - Mentor nummer 2*

### *Personlig integritet*

Att vara mentor handlar även om att man har tydliga gränser för sitt uppdrag. Att man själv kan sätta ut klara gränser så att båda parterna vet vad som gäller. Som mentor är det viktigt att ha personlig integritet och se uppdraget endast som ett uppdrag. En respondent uttrycker det som att när det är ”skrivvädre”, dvs. fint väder och semestertider på sommaren så behöver mentorn nog se till att själv ha gränser för när ledig tid ska användas.

*”är ju då t.ex. här har vi väldigt duktiga mentorer men sen då det är ”skrivvädre” så då håller inte jag på med något sådant där, den aktuella situationen kan ju få vara så men om man då behövs så ska man vara tillgänglig, det går bra om det bara är några gånger men sen kanske 10:e gången så kanske frun i huset har åsikter om det. haha.” - Mentor nummer 1*

### *Självinsikt*

Som mentor behöver man vara medveten om vilka brister och tillgångar som man har till sitt förfogande. Det är något vi upplevde gemensamt för samtliga respondenter genom våra intervjuer, att de är trygga i sig själv och trygga i sin egen roll. Samtidigt som de också upplevs professionella inom branschen. Självinsikt med andra ord kan upplevas som viktigt i sitt uppdrag som mentor.

*"Du ska nog vara väldigt öppen och reflektera, lite nästan självkravet."*

*- Mentor nummer 5*

*"efter det tror jag alla kan bli mentor och alla gör efter sin egen stil och efter sina egna kunskaper och människokännedom och vad man nu har, alla har något." - Mentor nummer 4*

## 6. Resultatdiskussion

I detta kapitel kommer vi att diskutera resultatet och att försöka hitta samband till den teoretiska referensramen. Studiens resultat, som vi har presenterat i kapitlet ovan, baserar sig på de fem respondenternas egna individuella uppfattningar.

### 6.1 Mentorers uppfattningar om bärande mentorskvalitéer i relation till den teoretiska referensramen

Att ha ett genuint engagemang för mentorskap utgör enligt respondenterna en grundfaktor för att ett gott mentorskap ska kunna uppstå. Engagemanget är sammankopplat med en välvilja för andra individer och att se andra utvecklas är en belöning i sig för mentorn. En mentorskvalité enligt deras syn är alltså att ha ett genuint engagemang i mentorskapet och att inte fungera som mentor av fel orsaker, där man som mentor endast gör mentorsuppdraget för att själv gynnas av det på ett eller annat vis. Det måste komma från hjärtat, som en av respondenterna uttryckte sig. Engagemang kopplar vi även ihop med lärandeprocessen. Enligt Illeris (2012, s. 90) ska det finnas engagemang för att utveckla processen och för att lärandet ska ske. Det är även därför viktigt att engagemang finns hos båda parterna, för att det ska kunna ske en utveckling.

Steinberg (2004, s. 105) menar att mentorskapet bör byggas på frivillighet, att känna ett äkta intresse för att stödja och följa en annan individs utveckling. Detta kan sammankopplas med en av respondenternas upplevelse att man som mentor behöver ha en vilja att utveckla och kunna ge till någon annan, att inte vara självisk. Osjälviskhet är nämligen en annan kategori som respondenterna lyfte fram och att mentorskapet är ett frivilligt uppdrag. De intervjuade mentorerna poängterade att osjälviskhet därmed är en betydande faktor för att man ska kunna fungera som en god mentor.

Samtliga respondenter upplevde att tillit är grunden för en förtroendefull relation och det är även den som bidrar till att mentorskapet kan fortskrida. Respondenterna menade att det kan vara svårt att utan förtroende diskutera kring eventuella problem och frågeställningar. De uppfattade att det är viktigt att både mentorn och adepten känner tillit för varandra. Mehrens (1998, s. 59) menar också att mentorskapet grundar sig på en oberoende, tillitsfull relation

mellan jämställda personer, där det finns rum för att dela erfarenhet. Mehrens betonar därmed vikten av att förtroendet är ömsesidigt. Lindgren (1997, s. 13) förklarar däremot att mentorn ska ses med respektfullhet. Vidare menar hon också att mentorn inte ska framstå som en övernaturlig person, utan adepten ska kunna känna förtroende för hen. Att känna tillit till varandra i mentorskapsrelationen är något som framkommit som betydelsefullt för de mentorer som vi intervjuat. Detta har vi kopplat till att kunna ha en stark etisk hållning som mentor, dvs. att som mentor känna ett ansvar över att hålla sig till sin tystnadsplikt. Det ska finnas en grundrespekt mellan adepten och mentorn och att mentorskapsrelationen bör byggas upp genom att först skapa förtroende mellan adept och mentor. Ansvarstagande, respekt och förtroende kan alltså ses som viktiga faktorer för att en mentorskapsrelation ska kunna fortskrida. En stark etisk hållning kan därmed ses som en bärande mentorskvalité.

Förmågan att vara lyhörd är också någonting som respondenterna upplevde betydelsefullt när man fungerar som mentor. Respondenterna menade att förmågan att vara lyhörd under mentorsträffarna kan bidra till att adepten i sin tur börjar tala. Genom att adepten börjar berätta om sin situation för mentorn, börjar adepten samtidigt reflektera över sitt problem och kan då själv komma fram till den rätta lösningen. En av respondenterna menade även att det inte handlar enbart om att vara lyhörd utan man behöver även kunna ställa de rätta frågorna och undvika att ge råd, dvs. leda in adepten på något visst spår. Detta kan även stödjas av Wikström (2007, s. 33), där författaren menar att mentorn behöver vara en aktiv lyssnare och kunna sätta sig in i adeptens situation, men samtidigt kunna vara passiv så att man som mentor inte ger klara och utformade lösningar utan istället låter adepten själv få tid att fundera ut en lösning. En av respondenterna tog även upp vikten av att det ska finnas ett intresse när man lyssnar på adepten. Här kan man tolka det som att respondenten menade att man som mentor lättare kan ta en lyssnande roll om det finns ett genuint intresse för att hjälpa adepten. Bell och Goldsmith (2013, s. 140) menar även de att ett gott lyssnande har sin grund i att mentorn ger sin fulla uppmärksamhet till adepten.

Enligt Irby et al. (2017, s. 1) ska en mentor ha goda kunskaper inom adeptens område. Man kan dock diskutera vad goda kunskaper egentligen är. De respondenter vi intervjuat nämnde att det även kan fungera så att man tar in en specialist om kunskapen brister för mentorn inom ett visst område. Mentorn behöver inte nödvändigtvis själv vara specialist. Det kan underlätta men det handlar även om att kunna lösa den specifika situationen på bästa möjliga sätt. En lösning kan då vara att man ber om råd av en tredje part med mer kunskap inom området. Som en av respondenterna uttryckte sig är det viktigt att mentorn kan erkänna när kunskapen inte räcker

till, för en mentor kan inte veta allt. Med andra ord är en mentorskvalité därmed att känna sig ödmjuk inför ens egna kunskaper. Det är även något som Bell och Goldsmith (2013, s. 13) tar fasta på, att mentorn inte behöver vara en fullständig individ utan brister. Mentorn kan också göra misstag, göra missbedömningar och tvivla i olika situationer. Både mentorn och adepten lär sig att utvecklas tillsammans och att växa som människa. (Bell & Goldsmith, 2013, s. 13.)

Erfarenhet är en upprepad kategori som våra respondenter nämnde i diskussionerna. Eftersom respondenterna talar om olika erfarenheter, har vi delat upp begreppet i två delar, livserfarenhet och branscherfarenhet. En av respondenterna förklarade att det är genom försök och misstag som man växer och bygger på sin livserfarenhet. Vidare uttryckte en annan respondent att erfarenhet kan ses som en grund och trygghet i mentorskapet. En av respondenterna menade även att när man har med människor att göra, behöver man nog någon erfarenhet av livet också. Detta kan sammankopplas med Illeris tolkning om livserfarenhet, även om han inte talar om mentorskap utan om lärande. Illeris (2013, s. 77) betonar att under en människas livstid finns det tillgång till en oerhört stor mängd kompetenser som kan inhämtas genom lärande. Med andra ord bygger man på sin erfarenhet i livet genom lärandet.

Branscherfarenhet är den andra delen vi redogjort för i kategorin erfarenhet. Respondenterna påpekade att det är viktigt att mentorn har branschkunnskap inom det område som adepten fungerar inom. Det menar också Mathisen (2009, s. 9), att mentorskap överlag handlar om att en mer erfaren individ hjälper en annan att utvecklas och bli kompetent i sitt arbete. Vidare menar Mathisen (2009) även att mentorn bör vara en yrkesskicklig individ med kunnande och erfarenhet. Mathisen (2009, s. 122) redogör även för sakkompetens, vilket kan tolkas samman med att mentorn har branscherfarenhet. Med andra ord bör mentorn vara sakkunnig i det ämnet som är aktuellt i samtalet.

Tidigare i detta kapitel var vi inne på att man som mentor bör veta när man behöver ta hjälp av specialister eller andra kunniga personer. Utgående från det temat kommer vi in på ett annat begrepp, nämligen nätverk. Samtliga respondenter uttryckte att det är viktigt att man har ett brett kontaktnät och helt enkelt känner till många människor inom olika områden. Samtidigt handlar det också om att man vet vem man ska kontakta i olika fall där mentorns egen kunskap inom området inte nödvändigtvis räcker till. Det femte och sista fingret i kompetenshanden symboliserar nätverk och det handlar om nyttjande av andras kompetens, menar Dalin (1997, s. 16). Han menar att genom ett brett kontaktnät kan man med andra personers hjälp och kunnande lösa problem, eller fungera som ett komplement till ens eget kunnande. (Dalin, 1997,



s. 16.) Detta kan tolkas som en viktig punkt också i mentorskapet, att man genom mentorers kontaktnät kan lösa problem. Gjerde (2012, s. 114) menar att mentorn dessutom kan ha en roll som nätverksbyggare eller dörröppnare för nya kontakter. Respondenterna berättade specifikt inte att de fungerar som nätverksbyggare, men visst påpekade de alla att de har ett brett nätverk samtidigt som de ständigt breddar sitt kontaktnät.

En annan viktig del som en respondent tog upp är mentorns empatiska förmåga. I vissa situationer kan det vara en hel del känslor inblandade och det är därför viktigt att mentorn förstår det och kan känna empati gentemot adepten. Det är även något som Wikström (2007, s. 34) tar fasta på, att mentorns uppgifter är att se till att adepten ligger i fokus och att mentorns roll är att finnas som stöd på vägen samt känna både empati och sympati för adepten. Det kan därmed vara till fördel för mentorn att förstå sig på känslor och kunna ta en empatisk roll i relationen.

En av respondenten nämnde vikten av den tysta kunskapen och mentorns roll är enligt hen att dela med sig av den tysta kunskapen samt att ha en reflekterande roll i relation till den egna erfarenheten. Den tysta kunskapen är alltså kortfattat enligt respondenten en kunskap som en person byggt på genom erfarenhet. Juuti (2016, s. 138) som har en mer organisatorisk syn, är inne på lite samma spår och konstaterar att mentorskapet skapar ny kunskap, lagrar den och förmedlar den tysta kunskapen inom diverse organisationer. Dock handlar respondentens åsikt inte specifikt om att förmedla den tysta kunskapen inom organisationer, men grundtanken är densamma, att dela med sig av den tysta kunskapen till sin adept. Mehrens (1998, s. 57) beskriver också den tysta kunskapen och menar att den handlar om den form av yrkesskicklighet eller kompetens som en mer erfaren person besitter. Samtidigt påpekade även en av respondenterna att det kan behövas en hel del reflektion kring vad man egentligen kan, eftersom den tysta kunskapen även kan handla om sådant man inte längre kommer ihåg. Genom reflektioner och diskussioner kan man gå tillbaka och reflektera hur man själv gjorde t.ex. i olika situationer. Det är något som Mehrens (1998, s. 58) nämner, att mentorn blir tvungen att själv begrunda och sätta ord på sitt kunnande. Illeris (2012) påpekar att reflexion bidrar till att man skaffar sig en förståelse för det skedda och att man samtidigt kan förhålla sig kritisk till sina erfarenheter. Illeris (2012) menar att man genom kommunikation kan utbyta reflektioner och utvärdera företeelser. (Illeris, 2012, s. 96–97.) Juuti (2016, s. 141) framhåller samtidigt att genom reflektion kan mentorn återkoppla till sin egen kompetens och begrunda sin egen roll, vilket kan resultera i professionell utveckling även hos mentorn.

En annan mentorskvalité som tas upp i resultatet är öppenhet. En mentorskapsrelation ska enligt en respondent vara ärlig och uppriktig. Det behöver samtidigt finnas en öppenhet för att relationen ska kunna vara ärlig. Det är även något som Lewis (refererad i Mathisen, 2009, s. 207–208) redogör för som något som ingår i mentorskapets livscykel. Han menar att man under processens gång ska ha etablerat en kommunikation som är öppen och ärlig. Lewis menar även att det ska vara fokus på att utveckla en hållbar relation.

Respondenterna upplevde att det är av stor vikt att man som mentor kan anpassa sig till olika situationer och till olika individer. De menade alltså att man inte kan komma med samma lösningar till alla adepter, utan man måste se adepten som enskild individ, där man som mentor kan anpassa sitt mentorskap efter individens situation och behov. Respondenternas uppfattning kan kopplas samman med Wikströms resonemang, där hon lyfter fram att en mentor behöver kunna sätta sig in i adeptens situation (Wikström, 2007, s. 33). Det kan tolkas som att man både behöver kunna anpassa sig både till olika situationer och till olika individer. Att anpassa sig till olika människor är även en kvalité som kan kopplas ihop med social kompetens. Därmed kan man även se sociala färdigheter som grundläggande för en mentor, enligt våra respondenter. De menade alltså att man kan kommunicera med andra människor och komma överens med andra människor. Det kan sammankopplas med Mathisens (2009) redogörelse för relationskompetens, som bl.a. innebär att man behöver förstå sig på den andra individens beteende och handlande. Mathisen (2009, s. 122) påpekar alltså att en mentor behöver ha en god kommunikationsförmåga. En mentor ska helt enkelt vara en social person (Mathisen, 2009, s. 23).

Respondenterna uppfattade att man som mentor behöver kunna ha en analysförmåga och förstå sig på vilken situation adepten befinner sig i och för att undersöka vad det egentliga bakomliggande problemet handlar om. Det är också något som Mathisen (2009, s. 122) påpekar att en mentor behöver ha analytisk kompetens och mentorn behöver alltså kunna tyda och förstå sig på olika situationer. Även Wikström (2007, s. 34) påpekar att man som mentor ska kunna ifrågasätta, ha en kritisk analyserande roll för att kunna hjälpa adepten in på rätt utvecklingslinje och för att nå de bestämda målen. Respondenterna uttryckte detta som att man först behöver klargöra fallet för att sedan kunna hjälpa adepten i rätt riktning. En av respondenterna menade att den första faktorn som kommer fram inte alls behöver vara den bakomliggande problematiken och det kan därför vara en utmaning att hitta det egentliga problemet. Därför är det viktigt som mentor att ha en analysförmåga.

Nyfikenhet är en annan mentorskvalité som redovisas i resultatet. Respondenterna betonade att mentorn ska ha en nyfiken roll att fungera som mentor samt en nyfikenhet på andra människor. Bell och Goldsmith (2013, s. 140) uttrycker även de att mentorn ska känna äkta nyfikenhet gentemot adepten. Nyfikenhet kan även tolkas ihop med intresse, att det finns ett intresse att fungera som mentor. Intresse och nyfikenhet är även något som Granberg (2011) tar fasta på, att man som mentor är intresserad av varför saker sker och hur de sker. Man har även ett intresse kring individens inläring, hur man inhämtar kunskap och hur man utvecklar sin kompetens (Granberg, 2011, s. 538).

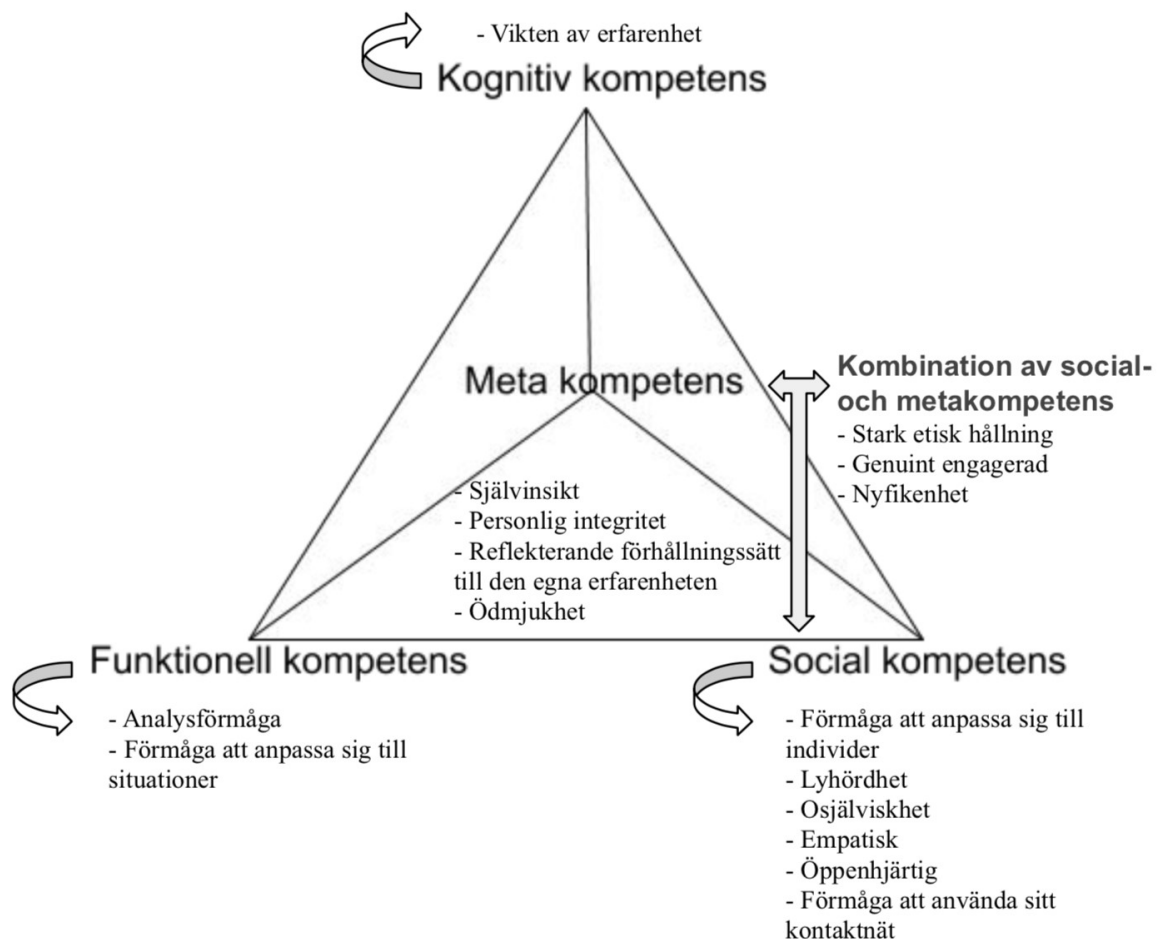
En annan kvalité som vi tolkat som bärande är att som mentor kunna ha en personlig integritet. Med andra ord att man som mentor kan sätta tydliga gränser och sätta uppdraget åt sidan när det behövs. En av respondenterna uttryckte att man visserligen ska vara tillgänglig när det behövs, men att man ändå ska kunna veta när man som mentor ska koppla bort från uppdraget och inte behöva vara tillgänglig i alla situationer. Samtidigt kan man tolka att personlig integritet också kan handla om en individs personliga gränser, vilket Wikström (2007) framhåller. Wikström (2007, s. 33) poängterar alltså att mentorskapsrelationen inte får bli för nära eller för personlig eftersom att det ska vara möjligt att ifrågasätta och kunna ge konstruktiv kritik.

Att ha självinsikt upplevdes som viktigt för mentorerna. Det handlar om att man är medveten om sina tillgångar och brister samt är trygg i sin egen roll. Det är även något som Mathisen (2009, s. 122) påpekar och menar att mentorn behöver vara medveten och uppmärksam om sin egen roll som mentor. En av respondenterna betonade att mentorn utför uppdraget efter sin egen stil och roll. Det är även något som Bell och Goldsmith (2013, s. 13) redogör för, att mentorskapet handlar om att vara äkta och en utmaning samt kraftfull egenskap är att kunna vara sig själv i alla situationer. Man kan tolka det som att man måste ha självinsikt i den mån att man är självsäker som individ och som mentor.

## **6.2 Mentorers uppfattningar om bärande mentorskvalitéer i relation till den holistiska kompetensmodellen**

I detta kapitel vill vi knyta an de bärande mentorskvalitéerna som vi kategoriserat i resultatet i förhållande till kompetensens dimensioner som vi redogör för i kapitel 2.1.1 Vad är kompetens?

För att ytterligare förtydliga handlar den holistiska modellen utformad av Le Deist och Winterton (2005, s. 40) om tre grundpelare som den består av. Dessa är kognitiv kompetens, funktionell kompetens och social kompetens. Metakompetensen är den övergripande dimensionen som bygger på de tre grundpelarna. De bärande mentorskvalitéerna kommer vi att tolka och kategorisera in i den holistiska modellen (se figur 6).



Figur 6: Bärande kvalitéer i relation till den holistiska modellen.

Inom den kognitiva kompetensen i den holistiska modellen tolkar vi att kategorin vikten av erfarenhet hos mentorn ingår. Med andra ord att man har kunskap och förståelse, vilket man kan utveckla genom erfarenhet. I kategorin erfarenhet ingår livserfarenhet och branscherfarenhet. Dessa två typer av erfarenhet bidrar till någon form av kunskap och förståelse.

Till den funktionella kompetensen anser vi att analysförmågan ingår, dvs. att man har praktiska färdigheter och förmåga att analysera situationer. Det som ytterligare kan associeras till den

funktionella kompetensen är att kunna anpassa sig till olika situationer. Dock tolkar vi att förmågan att kunna anpassa sig till individer istället ingår under den sociala kompetensen.

De flesta kategorier som framkommit i resultatet anser vi passa in under den sociala kompetensen. Dock vill vi förhålla oss kritiska till Le Deist & Winterton (2005) tolkning på social kompetens, eftersom att de beskriver social kompetens som enbart beteenden och attityder. Ser man på andra definitioner av social kompetens, kan det ses i en bredare kontext. Social kompetens kan exempelvis enligt Mannberg (2001) innebära att man även har en självmedvetenhet, dvs. man vet vad man vill och är tydlig med att redogöra för de åsikter som man står för. Social kompetens handlar ytterligare om att kunna förstå sig på andra individer och sätta sig in i andra individers situationer. ”Social kompetens är förmågan att i relation till andra kunna handla på ett sådant sätt att vi uppnår vårt eget och andras mål”. (Mannberg, 2001, s. 6.) Det handlar alltså om att både se till sig själv och till andra individer. Lyhördhet och osjälviskhet är därför kategorier som vi associerar till den sociala kompetensen. Andra kategorier som kan tolkas till den sociala kompetensen är empati och att vara öppenhjärtig. Att ha en förmåga att använda sitt kontaktnät är även en kategori som vi kan koppla samman med social kompetens. Vi tolkar det som att social kompetens är en förutsättning för att skapa sig ett nätverk och kunna kommunicera med andra människor.

En annan kategori är att ha en stark etisk hållning, med andra ord respektera andra individer, deras värderingar samt hålla tystnadsplikten. Ur det perspektivet tolkar vi stark etisk hållning som en del inom den sociala kompetensen, eftersom det är ett förhållningssätt gentemot andra individer. Dock kan en stark etisk hållning även ses som en del inom metakompetensen, eftersom att det även kan handla om den enskilda individens etiska principer, vilket är mer individens egen inställning och karaktär. Vi har därför ytterligare tolkat Le Deist & Winterton (2005) holistiska modell och tillagt några av kvalitéerna i en kombination av både social- och metakompetens. Det p.g.a. att vi anser att en del bärande kvalitéer inte enbart fungerar inom endast en dimension, utan kvalitéerna kan även överskrida andra dimensioner. En annan kategori som vi tolkar både till den sociala kompetensen och metakompetensen är nyfikenhet. Det eftersom att man kan vara nyfiken på andra individer, men man kan även vara nyfiken på annat än enbart på individer. Nyfikenhet behöver nödvändigtvis inte handla om en social aspekt, eftersom att man kan vara nyfiken även om man inte har social kompetens, och nyfikenhet kan ses bl.a. som en inre vilja. Därmed tolkar vi att nyfikenhet kan ingå inom metakompetens eller social kompetens men även som en kombination av båda kompetenserna. Genuint engagerad tolkar vi även som en kombination av både social- och metakompetens. Man kan vara

engagerad i sin roll som mentor att hjälpa andra, vilket är mer en social kompetens. Men man kan även känna genuint intresse för t.ex. själva mentorsuppdraget, sina uppgifter eller annat än enbart engagemang för en individ.

Kategorier som vi tolkar till metakompetens är en individs självinsikt och personliga integritet. För att en individ ska ha självinsikt, behöver man vara medveten om sina tillgångar och brister. Man behöver med andra ord ha en förståelse för vilka kompetenser man besitter och kunna se ens styrkor och svagheter ur ett övergripande perspektiv. Ödmjukhet tolkar vi även som en del inom metakompetensen. Samtidigt handlar det också om att ha ett reflekterande förhållningssätt till den egna erfarenheten, dvs. att man kan reflektera över sina kompetenser och färdigheter som man har till sitt förfogande. Som även Le Deist och Winterton (2005, s. 39–41) uttrycker det, handlar metakompetens bl.a. om att kunna reflektera och genom detta kunna klara av det osäkra.

Genom att ha analyserat mentorers bärande kvalitéer i relation till den holistiska modellen, kan man dra slutsatsen om att de flesta uppräknade kategorier som vi redogjort för i resultatet ingår under sociala kompetenser. Det är alltså främst inom det området som mentorers bärande kvalitéer ingår. Det är dock lika viktigt att mentorerna har kognitiv kompetens och funktionell kompetens och eftersom dessa tillsammans utgör en grundläggande bas i den holistiska modellen. Ytterligare har vi även tolkat en del kategorier som en kombination av både social kompetens och metakompetens.

Eftersom att alla delar kan tänkas vara lika värdefulla i denna holistiska modell, är alla delar av samma vikt i en större helhet. Om man då skulle tillämpa respondenternas bärande kvalitéer i denna holistiska modell, skulle man högst antagligen få flera olika modeller. Eftersom att alla individer är olika och besitter olika kompetenser, kommer också den holistiska modellen vara utformad enligt individens individuella form. Den gemensamma nämnaren är att alla beskrivna kompetenser ingår på ett eller annat sätt, men hur de tar sig i uttryck kan variera. För att ytterligare förtydliggöra den holistiska modellen är det alltså av betydelse att mentorn besitter någon typ av funktionell-, social-, kognitiv- och metakompetens. Med andra ord bör mentorn ha mer eller mindre kompetens inom alla de fyra områdena.

## 7. Sammanfattande diskussion

I detta kapitel kommer vi att presentera en avslutande diskussion, därefter diskutera avhandlingens metod samt framföra förslag till fortsatt forskning.

### 7.1 Avslutande diskussion

Utgående från resultatredovisningen och resultatdiskussionen kan man dra slutsatsen om att mentorn är en social varelse som innehar social kompetens. Mentorn ska fungera väl i sociala sammanhang, kunna kommunicera och samspela med andra individer. Samtidigt tolkar vi den sociala kompetensen som att man inte enbart behöver vara utåtriktad och extrovert. Den sociala kompetensen kan även handla om att man kan ta till sig vad andra berättar, förstår sig på andra individers känslor och kunna sätta sig in i en annan individs situation. Genom att kunna läsa av andra individer, kan man tolka när det är läge för att endast låta den andre prata eller när det är passligt tillfälle för att komma med förslag och alternativ. Ytterligare behöver en mentor även ha en tydlig självmedvetenhet, dvs. att man är medveten om sina egna tankar, emotioner och beteenden. Självmedvetenheten handlar även om självakttagelse, där man reflekterar över sin egen identitet, sina styrkor och svagheter. Samtidigt är det viktigt att en mentor besitter funktionella och kognitiva kompetenser men de flesta kategorier om mentors bärande kvalitéer som vi framställt i resultatet ingår under sociala kompetenser.

Vår slutsats angående dessa bärande mentorskvalitéer som presenteras i resultatet är viktiga, men samtidigt är det inte definitivt så att alla mentorer ska besitta alla dessa uppräknade kvalitéer. Alla människor är olika och innehar därmed olika personligheter, kunskaper och erfarenheter och alla har vi våra individuella styrkor som vi kan bidra med. För att slutligen förklara vad vi menar vill vi styrka det med ett citat från en av respondenterna.

*[Men skulle du då säga att alla kan bli mentorer?]*

*”Absolut! Helt säkert! Nämen alla har vi ju någonting som vi kan dela med oss, kunskap, erfarenheter, vad som helst, så absolut! Och flera borde ju vara mentorer och ha mentorer.”*

*-Mentor nummer 5*

Sist och slutligen så handlar mentorskapet och mentorrollen enligt vår uppfattning om ett frivilligt uppdrag och som mentor ska hen känna en vilja av att ta på sig rollen. Det som vi upplevde gemensamt med alla mentorer var att de alla faktiskt brinner för sina uppdrag och att

hjälpa andra. Vi upplevde att mentorerna har en god avsikt med deras arbete, alla utför rollen enligt deras egna bästa förmåga. Det genuina intresset och välviljan för andra individer upplever vi är en grund för att man ska kunna fungera som en god mentor.

En tanke som slår oss när vi diskuterat med dessa mentorer är att vi upplever att i dagens stressade samhälle har människor snäva tidtabeller, både i arbetet och på fritiden. Samtidigt finns det dessa erfarna och kloka individer, som frivilligt tagit på sig rollen som mentorer, för att frivilligt ge av sin tid för att hjälpa och stödja andra individer. Med det i åtanke anser vi att mentorerna borde få mer uppmärksamhet för det viktiga arbete de faktiskt gör i samhället.

Vi vill därför med denna avhandling bidra med mer kunskap om mentorskap och med en önskan att fler i dagens samhälle ser vikten av mentorskap, både av att själv ha en mentor, men kanske främst få fler individer att ställa upp som mentorer. Vi vill även poängtera att precis som alla individer är olika, är också alla individers bärande kvalitéer olika. Man kan alltså inte dra allmänna slutsatser om att en mentors bärande kvalitéer måste vara på det viset resultatet är framställt på, eftersom att en mentors kvalitéer inte definitivt går att generaliseras. Vårt mål med avhandlingen har därför inte varit att lyfta fram endast en idealisk mentor. Genom att ta reda på mentorers bärande kvalitéer har vi skapat riktlinjer för vilka kvalitéer som anses betydelsefulla hos en mentor. Sedan kanske det allra viktigaste, alla har vi något vi kan dela med oss av, olika bärande kvalitéer.

## 7.2 Metoddiskussion

I detta kapitel kommer vi att diskutera avhandlingens metod och undersökningens genomförande. Vi kommer att diskutera vad vi har upplevt som utmanande samt vad som har fungerat bra i samband med undersökningen.

I vår undersökning valde vi att göra kvalitativa intervjuer, med fenomenografisk forskningsansats som metod eftersom vi ville ta reda på variationer i mentorers uppfattningar kring bärande mentorskvalitéer. Det blev således halvstrukturerade intervjuer som vi utförde. Vår grundtanke var att hitta sex stycken respondenter av båda könen, dvs. tre kvinnor och tre män till vår undersökning. I samband med att vi kontaktade mentorskoordinatören, så fick vi kontakt med fem intresserade mentorer. Vi valde att göra intervjuerna med dessa fem stycken respondenter, varav tre stycken var män och två kvinnor. Vi bestämde oss för att intervjua dessa



fem mentorer, transkribera samt analysera materialet, för att i ett senare skede avgöra ifall vi har tillräckligt med material för vår undersökning eller om vi behöver intervjua flera mentorer. De fem respondenterna var alla kunskapsrika och pratsamma, vilket resulterade i att vi fick ett vidsträckt material. Enligt vår upplevelse var det en fördel att våra intervjuer var halvstrukturerade, vilket betydde att vi hade en intervjuguide som stöd samtidigt som vi fick ställa följdfrågor och därmed kunde diskussionerna variera mellan respondenterna, vilket bidrog till att vi fick ett vidsträckt material.

Efter att alla intervjuer var utförda, påbörjade vi direkt transkriberingsprocessen eftersom att intervjuerna ännu fanns färskt i vårt minne. Ytterligare ville vi försäkra oss om att vi uppfattat intervjuerna rätt och valde därför att lyssna igenom alla intervjuer en gång innan vi började på med själva transkriberingen. Vi valde att transkribera i programmet *otranscribe* och eftersom att vi var två stycken, delade vi upp transkriberingsarbetet så att vi transkriberade två intervjuer var samt delade upp den sista intervjun i två delar och transkriberade varsin del. Det även p.g.a. att den sista intervjun även var den längsta. Transkriberingen gjordes enligt Åbo Akademis transkriberingsregler. Därefter läste vi igenom alla de transkriberade intervjuerna för att ytterligare skapa oss en helhetsbild. Vi upplevde att det var av stor fördel att materialet blev bandat. När vi väl gick igenom det transkriberade materialet, fick vi nya insikter kring respondenternas svar, vilket vi inte nödvändigtvis skulle ha fått om vi inte bandat in intervjuerna. Efter att ha läst igenom det transkriberade materialet drog vi slutsatsen om att vi hade fått tillräckligt med material för vår undersökning av dessa fem respondenter.

Efter det var det dags för analyseringen och kategoriseringen av materialet, vilket vi upplevde som det mest krävande och utmanande i processen. Det var utmanande på det viset att man behövde tolka materialet, hitta synonymer och plocka ihop dessa uttalanden i kategorier. I och med att vi undersökte mentorers bärande kvalitéer så var det utmanande att kategorisera dessa, eftersom en del kategorier delvis kunde sammankopplas med varandra.

### 7.3 Förslag på fortsatt forskning

Det som skulle vara intressant att undersöka vidare inom detta ämne skulle vara att ha denna avhandling som grund, samtidigt som man ytterligare skulle intervjua mentorernas adepter, om deras uppfattningar om mentorers bärande mentorskvalitéer och därefter kunna jämföra uppfattningarna med varandra. Man skulle då kunna ställa mentorernas uppfattningar i

förhållande till adepternas uppfattningar om mentorers bärande kvalitéer. Vad är egentligen viktigt? Man kan vidare diskutera för om mentorer egentligen är de rätta personerna att intervjua angående deras egna bärande kvalitéer? Man kan uppfatta att finländare till sättet är lite försiktiga med att upphöja sig själva, vilket kan innebära att man är mindre bra på att reflektera över sig själv och erkänna ens egna styrkor och svagheter. Det kunde vara en intressant vinkel att undersöka vidare i fenomenet, ur adeptens perspektiv.

Ett annat förslag är att undersöka mentorskap i grupp eller som team, där flera mentorer ingår. Det är även möjligt att ha en yngre och en äldre mentor som fungerar som ett team och kompletterar varandra. Det kan vara en möjlighet att undersöka dess fördelar och nackdelar samt upplevelser av att ha fler än en mentor. Ett annat fenomen man kan forska vidare i är yngre mentorer. Enligt vår uppfattning är de allra flesta mentorer lite äldre än medelåldern och det kan ha att göra med att äldre personer förmodligen har mera tid, speciellt efter pensionen förstår man att man finner mer tid åt mentorsaktiviteter. Det skulle därför vara intressant att endast undersöka yngre mentorer och se vad som driver dem framåt i mentorsrelationen och vad deras bärande kvalitéer är som mentorer.

## Referenser

- Ahlgren, L. & Engel, L. C. (2011). Lifelong Learning through SMEs: Exploring Workplace Learning in the UK. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), pp. 331-348. Hämtad 2018-09-15 från <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/1366562111141920>
- Andersson, P. & Fejes, A. (2010). *Kunskapers värde: Validering i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Arhén, G. (2007). *Mentor: Handboken för både adepter och mentorer*. Stockholm: Schibsted.
- Bell, C. R. & Goldsmith, M. (2013). *Managers As Mentors*. Berrett-Koehler Publishers. Hämtad 2018-10-10 från <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.vasa.abo.fi/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=1172490&query=>
- Bjurklo, M. & Kardemark, G. (2003). *Händelseredovisning: En bok om redovisning av kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Collin, A. & Watson, M. (2014). Learning and development. In J, Beardwell & A, Thompson (Ed.), *Human resource management: A contemporary approach*. (pp. 217-262). Harlow: Pearson Education
- Corner, J. (2014) "The fast are eating the slow: mentoring for leadership development as a competitive method", *Industrial and Commercial Training*, Vol. 46 Issue: 1, pp. 29-33. Hämtad 2018-08-20 från <https://doi.org/10.1108/ICT-07-2013-0052>
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A, Fejes & R, Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. s. 162-174. Stockholm: Liber.
- Dalin, Å. (1997). *Den lärande organisationen: Kompetensutveckling i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005) What Is Competence?. *Human Resource Development International*. 8:1, pp. 27-46. Hämtad 2019-02-11 från <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1367886042000338227>.

DeSimone, R. L. & Werner, J. M. (2012). *Human resource development* (6th ed.). [Mason, Ohio]: South-Western/Cengage Learning.

Dixon-Román, E. & Gordon, E. W. (2012). *Thinking comprehensively about education: Spaces of educative possibility and their implications for public policy*. New York, NY: Routledge.

Drejer, A. (2001) "Illustrating competence development", *Measuring Business Excellence*, Vol. 5 Issue: 3, pp.6-10. Hämtad 2018-10-15 från <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/13683040110397293>

Egidius, H. (2008). *Bli en bättre coach och mentor*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ellström, P., Gustavsson, B. & Larsson, S. (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ellström, P-E. (2010). Forskning om kompetensutveckling i företag och organisationer. I H, Kock (Red.), *Arbetsplatslärande: Att leda och organisera kompetensutveckling*. (s. 21-48). Lund: Studentlitteratur.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.) Stockholm: Liber.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Fombrun, C. J., Tichy, N. M., Devanna, M. A. & Noel, T. M. (1984). *Strategic human resource management*. New York: Wiley.

Ghosh, R. & Reio. Jr, T. (2013). Career Benefits Associated with Mentoring for Mentors: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), pp. 106-116. Hämtad 2018-09-07 från <https://pdfs.semanticscholar.org/424d/afe26d70a781570e293fcc80eae6cf042149.pdf>

Gjerde, S. (2012). *Coaching: Vad - varför - hur*. Lund: Studentlitteratur.

Granberg, O. (2009). *Lära eller läras: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Granberg, O. (2011). *PAOU: Personaladministration, HRM och organisationsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.

Granberg, O. (2018). Att identifiera en lärande organisation. I O, Granberg & J, Olsson (Red.), *Den lärande organisationen 2.0*. (s. 61-96). Lund: Studentlitteratur.

Grima, F. Paillé, P, H. Mejia, J & Prud'Homme, L. (2014). Exploring the benefits of mentoring activities for the mentor. *Career Development International*, 19(4), pp. 469-490. Hämtad 2018-10-15 från <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/CDI-05-2012-0056>

Gowan, M. & Lepak, D. (2010). *Human resource management: Managing employees for competitive advantage*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Illeris, K. & Andersen, V. (2004). *Learning in working life*. Frederiksberg: Roskilde University Press.

Illeris, K. (2013). *Kompetens: [vad, varför, hur]*. Lund: Studentlitteratur AB.

Irby, B-J., Lynch, J., Boswell, J., & Hewitt, K-K. (2017) Mentoring as professional development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(1). Hämtad 2018-10-15 från <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/13611267.2017.1312895?scroll=top&needAccess=true>

Justesen, L., Andersson, S. & Meyer, N. M. (2011). *Kvalitativa metoder: Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Juuti, P. (2016). *Johtamisen kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Knowles, M. S., Holton, E. F., III & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.

Kvale, S. & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Hämtad 2018-11-01 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf?fbclid=IwAR3d0JWjra1VD4AI71BgviBfVYsD4sbiIKtX7wMKcClaAfTDdDm0tNMj7WI>

Lindgren, U. (1997). *Mentorskap i skolan: En väg till utveckling*. Malmö: Gleerup.

Lindmark, A. & Önnévik, T. (2011). *Human resource management: Organisationens hjärta*. Lund: Studentlitteratur.

Løw, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Mannberg, S. (2001). *Social kompetens: Lyhördhet, självreflektion*. Malmö: Liber ekonomi.

Mathisen, P. (2009). *Mentor: I teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

McKenna, E. & Beech, N. (2008). *Human resource management: A concise analysis*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.

Mehrens, S. (1998). *Samtal som arbetsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

M. Poulsen, K. (2013). Mentoring programmes: Learning opportunities for mentees, for mentors, for organisations and for society. *Industrial and Commercial Training*, 45(5), pp. 255-263. Hämtad 2018-11-10 från <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/ICT-03-2013-0016>

Nationalencycledin [u.å.]. *Mentor*. Hämtad 2018-10-29 från <https://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=mentor>

Nilsson, P., Wallo, A., Rönnqvist, D. & Davidson, B. (2018). *Human Resource Development: Att utveckla individer, grupper och organisationer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Parsloe, E. & Wray, M. (2002). *Coaching & mentorskap: Praktiska metoder för bättre lärande*. Jönköping: Brain books.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Ristikangas, V. (2014). *Jokainen tarvitsee mentorin*. Helsinki: Kauppakamari.

Ruginosu, A. T. (2014). Organizing Adult Mentoring Activities at European Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142(C), pp. 536-541. Hämtad 2018-10-15 från <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281404590X?via%3Dihub>

Steffens, K. (2015). Competences, Learning Theories and MOOCs: Recent Developments in Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), pp. 41-59. Hämtad 2018-10-15 från <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12102>

Steinberg, J. (2004). *Mentorskap, coaching och co-coaching: En praktisk handbok*. Stockholm: Svenska förlaget.

Tedenljung, D. (2008). *Arbetsliv och pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Verlander, E. G. (2012). *The practice of professional consulting*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Westlander, G. (2008). Mentorskap till stöd och inspiration i dagens Sverige. Arbetsmarknad & Arbetsliv, årg 14, nr 4. Hämtad 2018-09-20 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:300218/FULLTEXT01.pdf>

Wikström, C. (2007). *Vinnande mentorskap, en praktisk handbok*. Stockholm: Ekerlids förlag

Wilton, N. (2013). *An introduction to human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



# Bilaga 1

## Intervjuguide

### Inledning av intervju

1. Presentation av oss och avhandlingens ämne.
2. Anonymitet, etiska principer och övriga frågor.

### Bakgrundsinformation:

3. Vem är du, ålder och utbildning.
4. Tidigare arbetserfarenhet.
5. Nuvarande arbetsposition och arbetsplats.
6. Arbetserfarenhet som mentor.
  - Inom vilken bransch? Hur lång arbetserfarenhet?
7. Varför har du valt att vara mentor?
8. Vad är din uppgift som mentor?

Avhandlingens forskningsfråga:

Vad har mentorer för uppfattningar om bärande mentorskvalitéer?

### Intervjufrågor för vår forskningsfråga:

8. Vad utmärker ett välfungerande mentorskap, ur en mentors perspektiv?
9. Hur ska en bra mentor vara, enligt dig?
  - Kännetecknande kunskaper, färdigheter, egenskaper eller särskilda kompetenser?

10. Om man tänker på motsatsen, hur ska en mentor inte vara?
12. Vilka karaktärsdrag och kvalitéer är enligt dig viktiga för att vara en bra mentor?
13. På vilka plan eller inom vilka områden anser du att du själv behöver utvecklas för att bli en ännu bättre mentor?
14. Om du ser på dig själv som mentor, vilka är dina viktigaste mentors kvalitéer?
15. Hur skulle du beskriva den idealiska mentorn?

